

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

115651.06.2. 2



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1985. 25. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
 Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
 dr. Nagy József (Jászbéreny), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
 Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
 dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. DOBCSÁNYI FERENC: A Módszertani Közlemények 25. évfolyama elé	1
BODOLAY GYULA: Az iskolavezetés ellenőrző tevékenységének tervszerűsége	2
CSERNÉ DR. ADERMANN GIZELLA: Lehetőségek és problémák a pedagógusok értékelésében	10
DR. KISS ALBERTNÉ: Útkeresés a pedagógus-továbbképzésben	15
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
TOMORY JULIANNA: Észrevételek az új anyanyelvi tankönyv használatáról	18
DR. HAJZER LAJOS: Néhány magyar hely- és intézménynév orosz visszaadásának kérdéséhez	22
MŰHELY	
MÉSZÁROS JÓZSEFNÉ: Helyesírási szint vizsgálatának leírása, elemzése	27
SÍPOS MÁRTA: A térbeli tájékozódóképesség ellenőrzésének eszköze történelemórán	30
GÓCZE GYÖRGY: Az orosz nyelv napja	32
SZOMORÚ MIKLÓS: A „tudástérkép”	35
DR. SZABÓ G. MÁRIA-DR. TOKODI LÁSZLÓ: Olasz nyelvet tanulnak a napköziszek ...	40
DR. PLESKÓ ANDRÁS: Szülők az osztályfőnöki órán	43
EMÓDI JÁNOS: Összehasonlító verselemzés az irodalomórán	48
ÖRÖKSÉG	
DR. SIMON GYULA: A nevelőmunka egyik fontos műhelyéről	51
SZEMLE	
DR. STEINERNE MOLNÁR JUDIT: A szovjet oktatási rendszer néhány sajátossága	57
DR. BERECKZI SÁNDOR: Emlékezés a felsőfokú tanító- és óvónőképzés 25 éves évfordulóján	60
DR. NAGY ANTAL: „Pedagógusi” etika vagy nevelésetika?	61

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

84-5070 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

A Módszertani Közlemények 25. évfolyama elé

Köszöntjük az olvasókat és a munkatársakat abból az alkalomból, hogy folyóiratunk, a Módszertani Közlemények, 25. évfolyamához érkezett. Különös tisztelettel és szeretettel gondolunk azokra, akik kezdettől fogva hűséges segítőtársai, rendszeres olvasói, fogékony befogadói voltak mindannak a szándéknak és törekvésnek, amelyet lapunk célul tűzött ki maga elé. Feladatvállalásunk az általános iskolai nevelés szolgálatában – tudjuk jól –, hogy csak velük és általuk válhatott a mindennapok iskolai gyakorlatában szemléletet formáló, a nevelő-oktató munkát megtermékenyítő, annak színvonalát előremozdító erővé.

A negyedszázados múlt e meggyőződésünk helyességét csak megerősítette. Ezért a jövőben is változatlanul azon fáradozunk, hogy minél szorosabbra fűzzük a korszerű elmélet és az iskolai gyakorlat egységét, érzékeny odafigyeléssel nyomon kövessük az élet, a társadalom, a pedagógiai valóság élő és időszerű problémáit, sürgető, megoldásra váró elvárásait. Ennek érdekében továbbra is fontos, kiemelt feladatunknak tekintjük – ahogy ezt a párt XIII. kongresszusának irányelvei is megfogalmazták számunkra – a szocialista nevelés erősítését, az oktató-nevelő munka korszerűsítését, minőségének javítását, a hatékonyabb módszerek, metodikai eljárások, önálló fejlesztési koncepciók megszilárdítását, a családdal, a társadalmi szervezetekkel, a közművelődési intézményekkel való együttműködést, a tanulók munkaerőkölsének, magatartásának, jellemének formálását, egyéni adottságaiknak, képességeiknek kibontakoztatását nevelő iskolaszemléletünkkel összefüggésben. Természetes, hogy szándékaink megvalósításában nem kívánjuk figyelmen kívül hagyni mindazt a tapasztalatot, pedagógiai értéket sem, amelyet a ma iskolája is mint tiszteletre méltó hagyományt, örökséget magáénak vallhat nevelő-oktató munkájában.

Bizonyosak vagyunk, hogy oktatáspolitikánk szellemében fogant célkitűzéseink valóra váltásában éppen úgy számíthatunk olvasóink, a gyakorló pedagógusok aktív érdeklődésére és fogékony befogadására a jövőben is, ahogy ezt a 25 év során tapasztaltuk. Ennek tudatában szeretnénk közreadni remélhetőleg még hosszú éveken át a Módszertani Közlemények újabb és újabb számait. Azon leszünk, hogy ezek a számok is hasznos segítőtársnak bizonyuljanak gyermekeink nevelésében, tanításunk gyakorlatában.

A Módszertani Közlemények
nevében

Dr. Dobcsányi Ferenc

Az iskolavezetés ellenőrző tevékenységének tervszerősége

1. *Melyek a vonatkozó előírások?*

Az utolsó évtizedben három kiadásban is változott, korszerűsödött rendtartásunk. De vannak bennük olyan előírások, melyek folyamatosan érvényben maradtak, nem változtak. Ezek közé tartozik az igazgatói ellenőrző tevékenység és annak tervszerőségét előíró vezetői kötelesség is.

Az általános iskolai rendtartás 1. § (3.) bek. – az igazgatói feladatok felsorolása között – előírja az ellenőrzés kötelezettségét: „Az igazgató tervezi, szervezi, ELLENŐRZI és értékeli a nevelő-oktató munkát. E feladatkörében: az ELŐZETES TERV SZERINT ellenőrzi az alapidokumentumok felhasználását, a rendtartás előírásainak érvényesülését; a nevelőtestületi határozatok végrehajtását; látogatja a tanítási órákat és az iskola által szervezett tanórán kívüli foglalkozásokat, ezekről feljegyzést vezet, tapasztalatait megbeszéli az érdekelt pedagógusokkal; ELLENŐRZI a felelősök munkáját, útmutatást ad a munka további folytatásához;...” (Kiemelések tőlem!)

Rendtartásunk 27. § (3.) bek.-e továbbá azt is előírja, hogy az iskolavezetés ellenőrzési terve legyen része, alkotó eleme (melléklete) az iskola munkatervének: „A munkaterv kiterjed a nevelés-oktatás leglényegesebb célkitűzéseinek konkrét megfogalmazására, az irányítás és ELLENŐRZÉS, valamint az iskola társadalmi vonatkozású, személyügyi, gazdasági feladataira...” (Kiemelés tőlem!)

2. *Helyesek-e, szükségesek-e ezen előírások?*

Igen! Helyes és szükséges az ellenőrzés az iskolában is. De az ellenőrzés tervszerűségének megkívánása is éppúgy, mint az, hogy ez a terv legyen része az iskolai munkatervnek.

Azért, mert az ellenőrzés természetes, indokolt, de hagyományos együttjárója is minden céltudatos emberi tevékenységnek. Egyformán kötelező a társadalom valamennyi közösségére, az államigazgatás, a gazdasági élet területeire, de a kulturális szférára is. Ugyanis minden munkahelyen, ahol vannak megvalósítandó célok, feladatok, tervek, ott a munkák folyamán mindenütt feltétlen szükséges vizsgálni azt, hogy az elvárások megvalósítása pillanatnyilag hol áll, jó irányban és kellő tempóban halad-e. Vagyis az ellenőrzés a tervezetthez viszonyítja a tevékenység eredményeit. Azért, hogy a további munkát vagy megerősítse, vagy – ha kell – helyesbítse, befolyásolja azt. Így a helyes ellenőrzés célja nem önmagáért való, nem öncélú vezetői feladat. Nem hibakeresés, de nem is elhallgató önámítás; hanem azért van rá szükség, hogy biztosítsa a feladatok, célok, tervek kellő minőségű, mennyiségű és időarányos elvégzését.

Ez ugyanígy érvényes az iskolákra is. Ott is van a munkának célja, vannak a

nevelő-oktató munkában feladatok, követelmények, melyek optimális megközelítésének biztosítása – irányítása, koordinálása, szervezése – érdekében szükséges a vizsgáló-segítő ellenőrzés. Ennek egyszemélyes felelőse, szervezője az iskola igazgatója. Szükséges állásfoglalásainak, döntéseinek realitását csak az előzetes, tervszerű és folyamatos ellenőrzéseinek konkrét tapasztalatai, adatai biztosítják és hitelesítik.

S mi indokolja, hogy az igazgatói ellenőrzés ne spontán, ne kampányszerű, ne esetleges legyen?

Minden ellenőrzésnek alapvető követelménye, hogy folyamatos legyen, vagyis állandóan figyelemmel kísérje a szervezet működését. Ezt csak a tervszerűség tudja biztosítani. A ma iskolájában ez fokozottan így van, mert az iskolavezetés területe kiszélesedett, bonyolultabbá vált.

De a tartalmi munkában is több területre terebélyesedett. Ma már a hagyományos, konzervatív tanórai ellenőrzés mellett szükséges ellenőrizni a napközi munkákat és az órán kívüli tevékenységek sokaságát is. De az új nevelési-oktatási terv megvalósítását, követelményeinek teljesítését, a pedagógiai alapelvek érvényesülését éppúgy, mint a sok reszortfelelős nevelő tevékenységeit is. Ugyanakkor a tanulók manuális munkáit, de a nevelők adminisztrációs feladatainak elvégzését is. S ehhez jön a szülőkkel, társadalmi szervekkel, üzemekkel stb. való gyümölcsöző együttműködés irányítása és ellenőrzése is. De az ellenőrzendő területek növekedésével együtt jár az a korszerű követelmény is, hogy a tradicionális ellenőrzési formákat (megfigyelés, beszélgetés stb.) kombinálni kell korszerűbbekkel is (pl. beszámoltatás, eredményvizsgálat stb.). Mindezek mellett az ellenőrzésben szükséges még bizonyos ciklikusság érvényesítése is, mert a tanév folyamán az egyes feladatok nem azonos arányban jelentkeznek. Tanév elején több a tervezési-szervezési feladat, év közben már az ellenőrzés jelentősebbé válik, míg tanév végén ehhez már az elemző feladatok is társulnak. De emellett vannak kiemelkedő eseményei is a tanévnek, olyan csomópontjai, melyekre az ellenőrzésnek szintén figyelemmel kell lennie (pl. értekezletek). Hogy e valóban sokrétű és bonyolult iskolavezetői feladatokat optimálisan el lehessen látni, hogy az igazgatói ellenőrzés tudatos és célirányos lehessen, hogy lényeges területeket és kérdéseket vizsgáljon, hogy az éves tervek megvalósításának folyamatát figyelje és segítse – tervezni kell az ellenőrzést.

Miért helyes és szükséges, hogy az iskolavezetés ellenőrzési terve része (melléklete) legyen az iskolai munkatervnek?

Közismert a pedagógusok túlérzékenysége. Ez nem velünk született személyiség-jegy. Kialakulását – többek között – egyes igazgatók (felügyelők) helytelen ellenőrzési gyakorlata is segítette.

Azoké is, akik nem (vagy csak formálisan) ellenőriztek, s ezzel elszoktatták neveleinket attól, hogy a vezetői ellenőrzést a munka természetes velejárójának tekintsék. De olyanoké is, kik nem segítő szándékkal ellenőriztek, öncélú hibakeresés és megszégyenítés kísérte e tevékenységüket, s a hiba megállapítását nem követte az okok elemzése és a megoldások felvázolása. De valószínűleg az a gyakorlat ártott legtöbbet, hogy a munkában sok volt a változás, de a testületek azt nem ismerték, hogy melyik időszakban, mit és miért ellenőriznek náluk. S ez a bizonytalanság váltotta ki az ellenőrzéssel szembeni félelmet, bizonytalanságot.

Ezt van hivatva kiküszöbölni az ellenőrzési terv tanév elején való elkészítése, az iskolai munkatervvel együtt való megismertetése a nevelők részére. Ha a tervet és szempontjait tanév elején mindenki kézbe is veheti – a munkatervi javaslattal együtt –, ez a nyíltság eloszlatja a bizonytalanság, bizalmatlanság látszatát is. Így nemcsak a nevelő-oktató munka természetes velejárójává válik az ellenőrzés, de a kapcsolódó önkontroll és az azzal járó demokratizmus érzése is javíthat az eredményeken.

3. Melyek az igazgatói ellenőrző tevékenység tervezéseinek főbb követelményei?

Az előbbieket összefoglalásaként:

a) Időben legyen folyamatos. Figyelje és mérje a teljesítést a tanév kezdetétől a végéig, s közben alkalmazkodjon egyes időszakok speciális teendőihez is.

b) Mennyiségileg terjedjen ki az iskolai élet minden területére. Tanórai és órán kívüli tevékenységekre, a tanár-diák tevékenységek valamennyiére.

c) Módszerbelileg a hagyományos módszereket (megfigyelés, beszélgetés, produktumelemzés stb.) kombinálja korszerűbbekkel is (beszámoltatás, felmérés, eredményvizsgálatok stb.).

Az ellenőrzés tartalmi megvalósításáról, sajátosságairól itt nem beszélek. Ezekről kitűnő szerzők műveiben részletesen olvashatunk.¹

4. Hogy valósultak meg igazgatóink ellenőrző munkájában az elvárások?

Folyamatos felügyelői ellenőrzéseink tapasztalatai szerint iskoláinkban általában nincs megnyugtató helyzet sem az ellenőrzés, sem annak tervszerűsége terén.

– A valóság elég tarka képet mutat.

Vannak igazgatók – nem jelentős százalékban –, akik nem készítenek egyáltalán semmiféle ellenőrzési tervet. Kötelességmulasztásukat indokolni nemigen tudják, legfeljebb azzal próbálnak védekezni, hogy felesleges a készítése, mert előre nem látható dolgok úgyis felborítják a végrehajtást. Ilyen valóban előfordulhat, de ezek csak módosíthatják a tervet, a tervszerűséget nem borítják fel. E kifogás nem indokolja a spontaneitást, a célszerűtlen, öncélúvá váló, formális és minimális ellenőrzést. A tervet nem készítő is két csoportra bomlanak. A kevesebbek nem is ellenőriznek! Nem is lustaságból, inkább népszerűség céljából. Elfogadhatatlan az ellenőrzési kötelességeit elmulasztó igazgató azon – előfordult – védekezése, hogy ő bizik nevelőiben, az ellenőrzés csak kedvüket szegi, megszegyenítené őket. Azért elfogadhatatlan ez a magyarázat, mert a kötelességmulasztást nem lehet magyarázatni. Másfelől azért is, mert egészen téves vezetői szemléletet tükröz. Ugyanis a bizalom nem zárja ki az ellenőrzést. Az ellenőrzés forrása nem a bizalmatlanság, hanem a tervszerű haladás figyelemmel kísérése – szükség esetén való beavatkozás lehetőségével. A pedagógusok között is vannak különbségek a képzettség, a képesség, az önképzés terén is; de az eltérő személyiségjegyekből, a környezeti hatások és családi problémákból is folyó hozzáállás vonatkozásaiban is. Sőt jószándékú tévedések, félreértések sem kizárhatók.

Ez is indokolja, hogy az igazgató – helyetteseivel egyeztetve – figyelje és ismerje minden nevelője munkásságát folyamatában, hogy – ha kell – időben és hatékonyan tudjon javítani a nevelés-oktatási célok, feladatok, követelmények optimális megközelítése érdekében. A helyesen értelmezett iskolavezetői ellenőrzés tehát jószándékú tájékozódás, koordináló tendenciájú segítség, az iskolában is szükséges „csapatmunka” összehangolása. De azt is be kell látni, hogy a jól dolgozóknak is szükségük van ellenőrzésre, a többség várja is a megerősítést, igényli az elismerést, sőt a „finomítást” célzó vezetői tanácsokat is. Így a helyes ellenőrzés a jóknak sikerélményt biztosít, s a lemaradók részére pedig a szükséges segítő bírálatot, kivételesen a szükséges felelősségre vonást is egyeseknek.

A tervet nem készítő másik csoportja ugyan végez látogatásokat, de zömmel csak tanórákat néznek. Abból is keveset és tervszerűtlenül. Egyeseknél párszor, másoknál évekig sem. Tantárgyak sokasága marad ki folyamatosan ellenőrzéseikből. Az „eredmény” azt mutatja, hogy az ellenőrzés célját nem látják; amit keveset csinálnak, az csak formális, csak látszat. E gyakorlat mögött zömében a lemaradás, a nevé-

lők több és korszerűbb ismeretétől való félelem húzódik meg. Bizonyítva a mai követelmények szerinti alkalmatlanságot is.

Igazgatóink zöme készít ellenőrzési tervet. Terveik azonban nem felelnek meg – legtöbbször – a korszerű elvárásoknak. Ugyanis legtöbbször az ellenőrzést erősen leszűkítik, csak az iskolai munka egyik – bár alapvetően fontos – területére, a tanórák látogatásának ütemezésére. Némelyek ezt is csak havonta készítik el előre, a pillanatnyi körülményekhez alakítva.

– Mik itt a problémák?

Régi, elavult vezetői ellenőrzési gyakorlat makacs továbbélése, az ellenőrzés egyenlősítése az óralátogatással. Igaz, hogy az iskolai nevelő-oktató munkának fő színtere ma is a tanítási óra, de az új, korszerű pedagógiai szemlélet nevelésközpontú felfogása megköveteli már az ellenőrzés többbővítését. A tanórákon kívül a napközi otthoni munkát is, az órán kívüli foglalkozásokat is – sőt az iskolán kívüli bizonyos tevékenységek ellenőrzése is kívánatos ma már.

De az eredmények ellenőrzéséhez a tanórai megfigyelések önmagukban nem adnak megbízható adatokat, csak a benyomások szintjén. Ezért szükséges az ellenőrzést a több területre kiterjesztés mellett differenciálni, és pl. eredményvizsgálatokkal, a témazáró szaktárgyi felmérésekről való tájékozódással, a reszortfelelős nevelők időszakos beszámoltatásával is, sőt a tanulók manuális munkáinak és a nevelői kötelező adminisztráció ellenőrzésével is.

Ma is igaz, hogy az igazgatói ellenőrzés a korszerű pedagógiai szemlélet alakításáért, a nevelés-oktatási terv helyes értelmezéséért és követelményeinek megvalósításáért a tanórát elemző megbeszélésen tehet legtöbbet. De az is vitathatatlan tény, a tanulás és nevelés eredményeinek, lemaradásainak megállapítása csak a kizárólagos tanórai ellenőrzésre leszűkítve – nem oldható meg.

A korszerűtlen, csak tanórára kiterjedő ellenőrzési terv értékét még jobban lerontja, ha azt havonta készítik el csak. Függetlenül az éves feladatoktól, és egymásra sem épülve, nem biztosítják az átgondolt tervszerűséget, az egész tanévre elosztott tudatos és célszerű ellenőrzést. Ennek a rövid távú tervezésnek kampányjellege van, a pillanatnyi elgondolások behatárolják, és ellentétesek az éves feladatokban való látásmód szükségességével. Az ilyen – rövid távú – óralátogatást jelentő ellenőrzési tervek után aztán természetes, hogy a tanév végi összegzésük azt tükrözi, hogy nem a terv céljait figyelték és szolgálták a látogatások. Több nevelő, osztály, tantárgy nem nyert látogatást, mások indokolatlanul viszont többet is. Ez pedig – főleg egy új tanterv bevezetésének időszakában – súlyos hiányosság, mert tájékoztatatlanságot eredményez, sőt esetleg a kívánatos beavatkozás elmaradását is.

Igazgatóink nem kis része helytelenül értelmezi azt a tényt, hogy az újabb rendtartások már nem írnak elő kötelező óralátogatási normákat. Többen ezt könnyítésnek érzik, és erősen csökkentették óralátogatásaik számát. Kevesebben értették meg e rendelkezés igazi célját.

Nevezetesen azt, hogy ezzel arra akarták orientálni az iskolavezetést, hogy az ellenőrzés mennyiségét ne csökkentsék, csak az arányait, területeit differenciálják úgy, hogy – az esetleg – csökkenő óralátogatás terhére végezzenek tanórán kívüli területeken is ellenőrzéseket.

E kisebb csoportba tartoztak azok a fejlődőképesebb, a korszerű szemléletet gyorsabban elsajátító igazgatók, kik az előzőeket megértve próbálkoztak éves, féléves komplex ellenőrzési tervek kidolgozásával. Ezen tiszteletre méltó próbálkozások sem jártak az elvárt eredményekkel. Egyrészt azért, mert túlságosan egyedi, eltérő utakon kísérleteztek, másrészt, mert nem ismerték meg időben és teljesen a testületek, nem voltak részei az iskolai munkatervnek.

Ebben a helyzetben az ellenőrzési tervek miatt megbírált igazgatóink – de a jó

utat egyénileg keresők is – egyöntetűen kérték, hogy készítsünk mintát, ajánlást részükre, a korszerű éves ellenőrzési terv készítéséhez. Kérésüket a következőkkel indokolták:

– A rendtartási előírás túlságosan szűkszavú, a megoldás hogyanjára nem is utal.
– Az iskolavezetést segítő – kevés számú – szakkönyv sem ad mintát a gyakorlati megvalósításhoz. – Egy elvekben való megállapodás a cél érdekében hasznos lehetne.

5. Miben egyeztünk meg? Mi a mai gyakorlat?

Felügyeleti munkánk irányító elve az is, hogy kötelező mintákkal nem kötjük meg kartársaink gondolkodását és a helyi körülmények kizárását. De alkalmanként mégis hasznos eligazítást adhat egy-egy ajánlás jellegű segítség, amely elvi alapokon körvonalazná a megoldás – egyik – lehetséges módját. Különösen a mai években indokolt az ilyen segítség, amikor igazgatóink új helyzetükben, a felkészítés nélkül reájuk ruházott önállóság által megnőtt feladatokkal (gazdasági, személyzeti ügyek) küszködnek, s könnyen beletörődnek abba, hogy alig jut idejük a tartalmi munkák ellenőrzésére. Így sajnos – helytelenül – sokak tevékenysége – a másodlagos, eszközjellegű munkáik növekedése miatt – az elsődleges, céljellegű tartalmi munka rovására mutat csökkenő arányokat. Ezért tettünk eleget a kíváncsúnak, és állítottuk össze javaslatunkat.

Az ajánlást részben elméleti ismeretek, részben felügyelői tapasztalatok alapján állítottam össze, megyei és más megyei tapasztalatokra építve.² Javaslatomat igazgatói munkaközösségünkben kiválasztott munkacsoport tanulmányozta, és kisebb módosításokkal elfogadta. Ezt a művelődésügyi osztályunk sokszorosítva, ajánló körlevél kíséretében küldte meg a város és járás igazgatóinak az 1982/83. tanév elején. Igazgatóink zöme ennek alapján – természetesen helyi adottságok szerint megtöltve tartalommal – készíti ellenőrzési terveit.

Mi a lényege gyakorlatunknak?

1. *Középtávú ellenőrzési terv* készül, a középtávú iskolai munkaterv részeként. Ez két részből áll, és szövegesen rövid megfogalmazású.

a) Az első rész rögzíti az iskolai ellenőrzés szervezetét. Azt, hogy az ellenőrzésből hogyan veszi ki a részét az igazgató, a helyettesei, a munkaközösségek vezetői, esetleg a csapatvezető, szb-titkár stb. Utalva arra is, hogy tevékenységeik milyen rendező elvek alapján kapcsolódnak egymáshoz.

b) A második részben azt tervezik, hogy az iskolavezetés tanévente – összhangban a szakfelügyelők érkezésével! – melyik nevelési területet, melyik tantárgycsoport eredményeit stb. vizsgálja majd kiemelten, iskolai szinten. Ahhoz ugyanis, hogy az igazgató felelős vezető legyen, alapos ismeretekkel kell rendelkeznie. Ezt pedig csak úgy szerezheti meg, ha az általános „mindent figyelés” mellett időszakosan részletesen is vizsgálja az iskolai munka egy-egy területét. Így válik lehetővé, hogy a szaktárgyak irányítója is legyen, hogy a szakfelügyelettel együtt tudjon működni. De a munkaközösségek és nevelők aktivizálásával önelemzésre is szoktatja így nevelőit.

2. Az *éves ellenőrzési terv* tartalmát egyfelől az említett középtávú tervből az adott tanévre tervezett tematikus ellenőrzések adják, másfelől az iskola éves munkatervi feladatai megvalósításának ellenőrző munkái.

Lényeges, hogy a tanév elején készüljön, együtt az éves munkatervi javaslattal. Így a testület megismeri – sőt módosítását is elérheti a munkatervvel együtt.

Ha ez megoldható helyileg, kívánatos, hogy a munkatervet és esetleg mellékleteit is – sokszorosítva – kézhez kapják a nevelők, és bármikor beletekinthessenek.

Tartalmilag az alábbiak tervezése ajánlatos:

a) tematikus ellenőrzések;

b) cél- és tájékoztató látogatások tanórán, napköziben és tanórán kívüli foglalkozásokon (a látogatás célja);

c) eredményvizsgálatok és felmérések a nevelőmunka területéről és szaktárgyakból;

d) beszámoltatások: osztályfőnökök, munkaközösség-vezetők, napközis nevelők, valamint az iskolai reszortfelelősök stb.;

e) adminisztrációs ellenőrzés: anyakönyvek, naplók, tanmenetek, foglalkozási és munkaterv, füzetek és rajzok, személyiséglapok és feljegyzések stb.

A tervezés formájára javasoltuk, hogy a fent felsorolt ellenőrzési csomópontok a lap felső, vízszintes „fejlécében” szerepeljenek. A lapon függőlegesen lefelé pedig sorozat készüljön, a tanév hónapjainak megfelelően.

Az így kialakult hálórácsos rendszerbe kell a feladatokat az időrend aktuális sorrendjében szétosztani. Pl. tanév elején a látogatások helye az 1–3–5. osztályok, szempontja pedig az átmenet vizsgálata. Az adminisztrációs ellenőrzés pedig a tervek elemzésére terjed ki. Tanév közepe táján az óralátogatáson lehet pl. vizsgálni a tantárgycsoportos oktatás és a szakosítás tapasztalatait a 3–4. osztályokban, s adminisztrációs területen pedig pl. az iskolai dolgozatok ellenőrzését. Tanév végén – maradvá példaként a már említett két területen – az óralátogatások célja lehet az ismétlés, felzárkóztatás figyelése, adminisztratív téren pedig pl. a személyiséglapok átnézése.

Könnyebb érthetőség céljából mellékelem a balatonszárszói iskolánk igazgatójának az 1983/84. tanév ellenőrzési éves tervét. Természetesen csak a tervezés lényegének átlátása céljából, hisz az ő feladataik saját helyzetükre, munkaterületükre épülnek.

3. Az éves terv végrehajtását ennek havi konkretizálása és bontása segíti. A *havi ellenőrzési tervet* az iskolavezetés tagjai folyamatosan készítik, az előző hónap utolsó napjain tartandó vezetői megbeszélésen. (Ez megelőzi a testületi munkaértekezleteket.) Ez alkalommal kölcsönösen tájékoztatják egymást az elmúlt havi ellenőrzéseik tapasztalatairól. (Az általánosítható és hasznosítható észrevételek visszacsatolása az ezt követő napokban tartandó munkaértekezleteken történik a testület számára.) Utána pedig a következő hónapra tervezett ellenőrzéseket elosztja egymás között az iskolavezetés végrehajtás céljából. Részben a munkaköri leírás alapján, de tekintettel az előre látható egyénenkénti, időszakos elfoglaltságaikra is. Ezt az elosztást írásban rögzítik, és minden vezető kap belőle. Vagyis az éves terv egyhavi rovatát most 2–3 részre bontva konkretizálják az igazgató és helyettese(i) részére.

Ezt azután mindegyikük kiegészíti a hónapra esedékes óralátogatásaik tervével még, de közös óralátogatásokat is terveznek egymással is és a munkaközösségek vezetőivel is időnként.

Tapasztalatunk, hogy az ajánlást igazgatóink – helyi módosításokkal, kiegészítésekkel – használják. Ennek nyomán ellenőrzési tevékenységük javult. Részben mennyiségileg is, mert igyekeznek a tervet teljesíteni. De azzal is eredményesebbé vált, hogy az ellenőrzés tudatosabb lett, és az iskolai nevelő-oktató munka szélesebb területeire terjedt ki. Így konkrét adatokkal segíti az optimálisabb vezetést, a realisabb döntéseket. Ez bizonyítja a munka konkrétabb segítségének helyességét és időnkénti szükségességét is.

JEGYZET

[1] Kiss Gyula: Az iskolavezetés ellenőrzési koncepciója. Iskolavezetés II. Magyar Pedag. Társaság, Bp. 1970. Mezei Gyula–Petró Andrásné: Az igazgatás munkája az iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1982.

[2] Baranyai Sándor igazgató ellenőrzési terve. Celldömölk, 2. sz. Ált. Iskola.

MELLÉKLET

Hónap	O R A L A T O G A T Á S				FELMÉRÉSEK, EREDMÉNY-ELLENŐRZÉSEK
	Tematikus	Céllátogatás, tájékozódás			A nevelőmunka területén
		osztályban	napköziben	tanórán kívül	
IX.		Ismétlések, átmenetek. Osztályfőnöki tervezés az új osztályfőnököknél.	Tervezés. Étkezés (önkiszolgálás foka, rend, zajsztint, hangnem). Fejlettségi szint megállapítása a csoportban. (8)	oszt. fői mk. napk. mk. csap. vez. Társ. ünnepek terheinek egyenlő elosztása a rajok között 3—4.	Szülői értekezletek 1. és 4. osztályokban. (24) A délutáni szabadidős foglalkozások (tömegsport, rajfoglalkozási órák, napk. kirándulások összehangolása).
X.	Nyitottság. Tanórán kívül szerzett ismeretek felhasználása, beépítése. A tanulók gyakorlati alkalmazása. (11)	Tanítási órák szervezése. Munkáltatás, önállóság.	Ellenőrzés-értékelés, írásbeli feladatok, diff. feladatok (2) összhangja az osztálymunkával. Üzenőfüzet felh. Tanulói aktivitás, munkafegyelem.	Az iskolarádió megszervezése. (6)	Esztétikai nevelés eredményeinek (tanulók ruházata, eszközei, írásbeli munkája). (17) Szülői értekezletek az 5. és 6. osztályokban. Szociometria felmérések (osztályközösségben, napköziben).
XI.		A tanulók terhelése.	A tanulás szervezése. Az egyéni és kollektív segítségadás módszerei.	Családok segítése a szabad idős programok megtervezésében, szülők iskolája, meghívott előadó: Lénárd F.	A tanulók iskolai felkészítése, felkészülése (az otthoni tanulá megcsináltatása). (18) Cigánytanulók hiányzásának elemzése.
II.	A munkaközösségek értékelő tevékenysége.	Alapkészség-fejlesztés (olvasás, írás, beszéd). Mozgófilmvetítések megvalósítása.	Munkafoglalkozások.		A tanulók önnevelésének segítése (reális célkitűzés, nevelés, önszerveződés).
I.		A nevelők kérdéskultúrája.	Segédanyag felhasználása.	Csoport szülői értekezletek.	Pályaválasztási szülői értekezlet a 8. osztályokban. Iskolarádió hatékonyságának vizsgálata.
XII.	Napk. vezetői és szaktanárok oktatótevékenységének összehangolása.	A gyenge tanulókkal való foglalkozás módjai.	Heti értékelések, nevelői beszélgetések hatékonysága.		Napközis és nem napközis tanulók tanulási intenzitásának, tempójának, időbeosztásának összehasonlítása.
III.		A tanulók külső forrásból történő tájékozódás, azok felhasználása, értékelése.	Szabad idő szervezése, felhasználása.		Az iskolai HAZIREND hatékonyságának vizsgálata. Óraki, szüneti felügyelet.
IV.	A követelményrendszer egysége, megvalósulása.	Egységes követelményrendszer.		Munkaközösségi foglalkozás szervezése (előadás, kor., oszt.-főnöki, napk., úttörővezetői vitakör).	Nevelési értekezlet előkészítése (hazafias, honvédelmi nevelési témakörben felmérés az 5—8. osztályokban).
V.		Integráció minden tantárgynál.			Csoportközösségek napközis fejlődése (eredményvizsgálat).
VI.					

VIZSGALATOK	BESZÁMOLTATÁS			ADMINISZTRÁCIÓ		
	Oszt.-főnök, szaktanár, mk.-vezetők	Napközi	Tanórán kívüli felelősök	Osztály	Napközi	Tanórán kívüli
tárgyak felmérése.						
imum köv., kiegészítő anyag gbeszélése a napk. nevelők- t. (27)				Tanmenetek, foglalkozási tervek elkészí- tésének ellen- őrzése.		A felelősök munkatervének ellenőrzése (mk., IVK, gyermek- és ifj. közli. f. szakkörök)
tematikai alapterületek, yesírási készségezt az 5. tályokban.	A tanévkezdés gondjai. Véghné, Pásztorné	Szoboszlainé. Gyurákovicsné	Szakszervezeti munka a tes- tületben. Jónyné	5. o. magyar- füzetek. 6. o. ellenőrzők. 7. o. orosz- füzetek.		
szak. nevelők és oszt.-főnök felkészülése, felkészülési vázlatok.	A tanévkezdés gondjai. Richterné, Sza- lainé, Farkasné A cselekvésre ösztönzés gya- korlati megv. Nemes, Szalai- né	Tanulószo- ba és a napközi munkájának összehangolása. Szőke Gy. Starkné	Gy. I. V. F. Turi L.		Napközi naplók	
anyelv, matematika a 2. tályokban.	Munkaközös- ségek összehan- golt munkája (5, 7) Kiemelten ma- gyar-alsós (23)		Szakkörök társad.	Haladási nap- lók. Tanfolyamok adminisztrá- ciójának ellen- őrzése.		
tanulmányi versenyekre való észítés. (28) vizsgálata a 8. osztályokban. Nemes, Szalai- né	Közéleti neve- lésre törekvés vizsgálata a 8. osztályokban. Nemes, Szalai- né	Nap. nevelők családdal való kapcsolattartása.	IVK Tomkáné	Óralátogatások hospitálási. családlátogatási feljegyzések.	Család- és óra- látogatások napközi neve- lőknél.	
zárkóztatásra szoruló tanu- telmérése. repetálások.	Társadalmi szakkörök mun- kája. Juhászné	Ötletek, mód- szerek cseréje. A kiállítás megszervezése	Közlekedési felelős Szőke Gy.			Foglalkozási naplók vezeté- se.
osztály: technika. osztály: alapkészségek.	ő n k é p z é s Kovács I. Dolgosné	Bónay I. Szőkéné		6. o. biológia- mf. 5. o. ellen- őrzők. 7. o. fizika- kémiafüzetek.		
imum követelmények telje- se (magyar, matematika) a 3. 7. osztályokban.						
pkészségi felmérések (ma- ar, matematika) 4. és 8. osz- tályokban.			Iskola-óvoda kapcsolata. Kölcsönös óra- ill. fogl.-láto- gatások.	Tanulók szemé- lyi lapjai az 1., 4. és 5. osztá- lyokban.		Nyári szabad- ságlási terv, ügyeleti beos- zások elkészíté- se.
Írásos beszámoló beadása az évi munka érté- keléséről.				Oszt. naplók, csop. naplók, anyakönyvek ellenőrzése		

Lehetőségek és problémák a pedagógusok értékelésében

A tanári munka eredményességének megítélése egyike a pedagógia máig is megoldatlan problémáinak. Nem vállalkozhatunk ennek a hiánynak a pótlására, viszont megkísérelünk néhány értékelési módszert és eszközt bemutatni – hibáikkal és buktatóikkal együtt –, melyek továbbfejlesztve, tökéletesítve enyhíthetik az értékelés gondjait. Munkánkhoz saját megfigyeléseinken kívül felhasználjuk egy belgiumi tanulmányút tapasztalatait.

Mindenekelőtt meg kell kísérelnünk tisztázni a „jó tanár” fogalmát. Kutatások egész sorát idézhetnénk, melyek különböző aspektusból igyekeztek megközelíteni ezt a problémát. Példaként ragadjuk ki azt a gondolatot, mely szerint jó tanár az, aki eredményesen tanít. De máris újabb kérdéseket kell feltennünk, például el kell döntnünk, hogy az ismeretsajátítás avagy a gondolkodásfejlesztés értékesebb tevékenység-e. Az „ideális tanár” fogalmát bármilyen nézőpontból tárjuk is fel, el kell jutnunk ahhoz a következtetéshez, hogy nincs abszolút értelemben vett jó tanár, vannak viszont olyan pedagógusok, akik meghatározott körülmények között, különböző korú, képességű stb. tanulókkal képesek eredményesen dolgozni. Nem lehet összehasonlítani a kedvező feltételek között dolgozó tanárok munkájának hatásfokát azon kollégáikéval, akik nehéz körülmények között, zömében hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak.

Nemcsak az ideális pedagógusról alkotott elképzelések különböznek az értékelők személyének függvényében, de a tanárral kapcsolatos társadalmi elvárások sem egységesek. Többnyire a felügyelő, munkahelyi vezető saját értékrendszere határozza meg a beosztottak minősítését. Gyakran az értékelés célja sem tisztázott.

Elméletileg az értékelésnek két típusát különböztetjük meg: a formális és a normatív értékelést. A formális értékelés célja a tanulók fejlődésének megítélése, különböző időpontokban készített diagnózisok összevetése, A normatív értékelés funkciója a pedagógusok egymás közti összehasonlítása, mely egy kollektíván belül szolgál a legjobbak kiválasztására. Természetesen az értékelés két fajtáját nem lehet mereven elválasztani egymástól.

A formatív értékelés egy lehetséges szempontsora:

- Rendelkezik-e a nevelő azokkal a pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel, melyek lehetővé teszik, hogy megteremtse a tanulók fejlődéséhez szükséges feltételeket?
- A pedagógus által meghatározott feladatok direkt vagy indirekt módon elvezetnek-e a kitűzött célokhoz? A tanár és tanítványai elfogadják-e ezeket a célokat, képesek-e azonosulni velük?
- Képes-e a pedagógus arra, hogy megfelelő tartalommal töltse ki saját és növendékei tevékenységét?
- A növendékek a fenti tevékenységek következtében pozitív irányban fejlődnek-e?

A normatív értékelés, mint erre már fent utaltunk, azonos körülmények között dolgozó pedagógusok szakmai kompetenciájának összehasonlítását szolgálja. Célszerű lenne megvizsgálni egy-egy pedagógus munkáját különböző feltételek esetén (pl. az osztály létszáma, a tanulók kora és neme, a tanulócsoporthoz tartozó képesség szerinti összetétele lehetnének a változók).

A normatív értékelés során gyakran előfordul, hogy az értékelő kettős (dichotóm) vagy hármas (trichotóm) kategóriákba sorolja a nevelőket (hatékonyan dolgozik – nem dolgozik hatékonyan; jó–közepes–rossz munkát végez). A pedagógiai folyamat azonban sokkal komplexebb annál, minthogy ilyen szimpla, mechanikus kategóriarendszert lehessen használni a tanári tevékenység megítélésére.

Az értékelésnek a megfigyelt személyen kívül lényeges eleme az értékelő a maga egyéniségével, pedagógiai koncepciójával. Gyakran könnyebb ez utóbbiakról képet alkotni, mint arról, hogy mi is történik valójában az iskolában. Nem lenne érdektelen annak tanulmányozása, hogy a felügyelők, vezetők bizonyos jellemzői hogyan befolyásolják a másokról alkotott véleményüket.

Az értékelés módszerei és technikái

Az értékelés módszereinek és eszközeinek fejlesztését, tökéletesítését szolgáló kutatásokat három nagy csoportba sorolhatjuk:

1. A hatékony pedagógiai cselekvések, nélkülözhetetlen nevelői tulajdonságok, személyiségjegyek összegyűjtése;
2. Az oktatási folyamat leírása, különös tekintettel a hatásosnak vélt nevelői magatartásmód, interakció, típus előfordulásának gyakoriságára;
3. A tanulók teljesítményének tanulmányozása.

Az első csoportba tartozó vizsgálatokban az értékelők abból indultak ki, hogy kétségtelenül létezik valamilyen kapcsolat a nevelő bizonyos személyiségjegyei, képességei, valamint munkájának eredményessége között. Az összefüggésre tudományos módszerrel derítettek fényt azok a kutatások, melyek megállapították, hogy a tesztekkel mérhető intelligencia, a nevelő kora, szakmai gyakorlatának ideje, az általa tanított tudományterület iránti speciális érdeklődése nincs szoros kapcsolatban munkájának hatékonyságával, pedagógia-pszichológiai kulturáltságának szintje viszont előre jelzi a tevékenység várható sikerét. A pedagógusképző intézményben jó eredménnyel vizsgázó hallgatók nem szükségszerűen válnak jó tanárokká. Amennyiben mégis megpróbáljuk összegyűjteni azokat a nevelői jellemzőket, melyek valószínűsítik a pedagógiai tevékenység hatékonyságát, a következő csoportokat különböztethetjük meg:

- a problémamegoldás, a különféle oktatási-nevelési szituációkhoz való alkalmazkodás képessége;
- demokratikus nevelői attitűd;
- a nevelési folyamat helyes megtervezése;
- emberi melegség a tanulókkal szemben, jó humorérzék.

Ezen a ponton feltétlenül szólnunk kell a pedagóguspályára való alkalmasság és az alkalmassági vizsgálatok lehetőségének kérdéseiről. Többek közt De Landsheere belga professzor összegzi azokat a próbálkozásokat, melyekkel a pedagógusképző intézménybe lépés előtt kísérelték meg képet alkotni a pedagógusjelöltek pályára való alkalmasságáról. (1., 2.) Skandináv, finn és svájci tapasztalatok bizonyítják, hogy a felvételi vizsgán kevésbé alkalmasnak ítélt jelöltek néhány éves tanítási gyakorlat után semmilyen sem dolgoznak rosszabbul, mint akiket már a tanárképzőbe lépéskor rátermettnek találtak a pedagógus pályára. A kutatók véleménye szerint lehetetlen egyetlen vizsgán – bármilyen komplex legyen is – megbízható előrejelzések birtokába jutni a tanárjelöltek várható beválásáról. A pedagógusképzés során végzett gyakorlati munkában válnak csak érzékelhetővé – de még akkor is elég bizonytalanul – azok a személyiségjegyek, attitűdök, melyek valószínűsítik a későbbi eredményes munkát.

Az oktatási folyamat leírásán alapuló vizsgálatok két csoportba sorolhatók: az egyik rögzítésnél minden eseményt – előfordulásának gyakoriságától függetlenül –

csak egyszer jegyeznek fel, és megbecsülik annak súlyát az egész folyamatban. A másik rögzítési típust kategóriarendszerrel történő jegyzőkönyvezés néven ismerjük, melynek lényege, hogy az értékelő előre kidolgoz magának egy kategóriarendszert, mely segítségével az egyes események gyakoriságát jegyzi fel. (L. 1. táblázat.)

Természetesen léteznek más skálák is, melyek a felhasználás céljainak megfelelően variálódhatnak, és használhatók globális értékelésre vagy egy-egy specifikus tanári viselkedés hatásának tanulmányozására.

Bemutatunk egy másik értékelési módszert is, mely lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük a megfigyelő saját értékrendszerét. A módszer lényege, hogy az értékeléssel megbízott felügyelőket, munkahelyi vezetőket felkérjük arra, hogy írják le az általuk elképzelt legkiválóbb és leggyengébb pedagógusokat. Így olyan skálát kapunk, melynek két szélső pontját ismerjük. Ezután az értékelők a megfigyelt nevelőket elhelyezik a két szélső pont között, a pólusoktól való távolságból lehet a minősítésre következtetni.

A másodikként említett kategóriarendszerrel történő rögzítés módszerét főleg a tanár-diák interakció elemzésére használják. A kategóriarendszert használó jegyzőkönyvezési technikák közül nálunk leginkább Flanders módszere ismert (4). Hiába tudjuk azonban pontosan rögzíteni az interakcióban kibontakozó szóbeli és nem verbális megnyilvánulásokat, ha nem ismerjük ezek célját és hatását a partnerre. Az interakció-analízis módszerét használó kutatások között vannak olyanok, melyek a szakemberek által legjobbnak vélt nevelők viselkedésében kísérelnek meg hasonló elemeket felfedezni. A tanári megnyilvánulások hatásának elemzésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az ismert tényt, hogy bizonyos típusú emberek (tanulók) inkább a verbális, míg mások a nem verbális jelzésekre reagálnak érzékenyebben. Ha tehát sikerülne is tipikus jellemzőket felfedezni a leghatékonyabban dolgozó tanárok munkájában, a tanulót mint változót is számba kell venni.

A következőkben egy – a tanárok szóbeli viselkedésének rögzítésére szolgáló – kategóriarendszer néhány elemét mutatjuk be. (5) Valamennyi kategóriának van egy kódja, melyet a tanítási óráról készült jegyzőkönyvben szereplő szóbeli megnyilvánulások feltérképezésére használnak. A különböző kategóriák előfordulásának gyakoriságát grafikusan ábrázolva megkapjuk a pedagógus verbális viselkedésének profilját.

Az említett kategóriarendszer néhány eleme:

1. A tanulók közreműködésének szabályozása:
zárt szabályozás – a tanár név szerint jelöl ki valakit,
nyílt szabályozás – nem jelöli meg név szerint a válaszadót.
2. A gyermekek elhelyezkedésének szabályozása.
3. Utasítások, parancsok.
4. Konfliktushelyzet megoldása.
5. Véleménynyilvánítás.
6. Információátadás.
7. Problémafelvetés.
8. A tanár oldja meg a problémát, sugalmazza a választ, segítséget nyújt a tanulónak.
9. Pozitív visszacsatolás.

1. táblázat: Az elsőként említett eljárásra mutatunk be egy példát, a Stanford-ERENS skálát [3]:

		Nem értékelhető	Nulla	Nagyon alacsony szintű	Alacsony	Gyenge	Közepes	Erős	Magas	Nagyon jellemző	Kivételesen magas
Célok:											
1. Célkitűzés:	A tanár világosan közli, hogy mit tanulnak.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. A célok helyessége:	A kitűzött cél megfelel a tanulók képességeinek és tudásszintjének.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Előkészületek:											
3. Az óra felépítése:	Az óra különböző részei közötti kapcsolat logikus.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. A tartalom megválasztása:	A tartalom megfelel a kitűzött céloknak és a tanulók színvonalának.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Az eszközök kiválasztása:	A tartalomak megfelelnek a módszerek és eszközök.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kivitelezés:											
6. Órakezdés:	A tanár gyorsan megnyeri a tanulók figyelmét, munkához kezdenek.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Az óra világossága:	A kifejtés világos, érthető, jó példákkal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Az óra ritmusa:	Minden új egység előtt meggyőződik a tanár az előző részek megértéséről.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. A tanulók közreműködése:	Az osztály figyel, a tanulók aktívak.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Az óra befejezése:	A tanár akkor fejezi be az órát, mikor meggyőződött arról, hogy a tanulók elérték a kitűzött célokat. Összefoglalja az anyagot.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Tanár-diák kapcsolat:	A kapcsolat harmonikus.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ellenőrzés:											
12. Az ellenőrzés változatossága:	A tanár többféle ellenőrzési módszert használ és értékeli.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Az ellenőrzés eredményeinek felhasználása:	Az ellenőrzés eredményeit a teljesítmény növelésére használja a tanár.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

10. Negatív visszacsatolás:

Sztereotíp módon való helytelenítés.

Ironikus vagy szemrehányó helytelenítés.

Más módon helytelenít a tanár.

Valamennyi kategóriának vannak alkategóriái. Az elemzésnek ezt a módsze-

rét csak megfelelő gyakorlat után képesek alkalmazni az értékelők, mivel nemcsak a kódrendszert, hanem a kódolás technikáját is el kell sajátítaniuk.

Legegyszerűbbnek tűnne talán a pedagógus eredményességének megítélése a tanulók által elért teljesítményeken keresztül. Már jeleztünk az előzőekben is néhány problémát az értékelés ezen módszerével kapcsolatban, most néhány további nyitott kérdésre hívjuk fel a figyelmet. Vannak olyan ismeretek, melyeknek a tanulók közvetlenül az óra után birtokában vannak, de néhány hónap múlva már nem emlékeznek rájuk. Nem várhatjuk viszont, hogy egyik óráról a másikra kialakuljon az analízáló-szintetizáló képesség. A fenti megjegyzések rávilágítanak arra, hogy a mérés időpontja is meghatározza a tanulók teljesítményét. Hasonló nehézséggel találjuk magunkat szemben, ha arra gondolunk, hogy egyetlen tanulóra egyszerre több tanár is hat. Elkülöníthető-e az egyes nevelők hozzájárulása a tanulók összteljesítményéhez? Vajon a matematika vagy a történelem tanár tett-e többet a gondolkodási képességek fejlesztéséért? Bizonyára igen nehéz lenne erre a kérdésre válaszolni, bár ismerünk olyan – meglehetősen bonyolult – vizsgálatokat, melyek alapján lehetséges a differenciálás. A módszer azonban inkább használható laboratóriumban, mint természetes iskolai körülmények között.

Vannak olyan vélemények, amelyek a sok változó kiküszöbölésére a felügyelő és a pedagógus előzetes „szerződését” javasolják az értékelés előtt. Előnye, hogy növeli az értékelő személyes felelősségvállalását, s lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyék azokat a konkrét feltételeket, melyek között a megfigyelt pedagógus dolgozik. A módszer lényege abban áll, hogy az értékelő megfigyelések előtt a pedagógus a felügyelővel egyetértésben tűzi ki az osztály színvonalának, a gyerekek életkorának megfelelő célokat, és metodikai segítséget is kérhet felügyelőjétől. Ezzel megnő az értékelő személyes felelőssége a folyamatban, s a felügyelő is visszajelzést kap saját szakmai kompetenciájáról (képes-e tanácsot adni, hatékonyak-e az általa ajánlott módszerek stb.).

Ki értékelje a pedagógust?

Mindeztidáig csak arról beszéltünk, hogy felügyelők, munkahelyi vezetők minősítik a tanárok tevékenységét. Mind a felügyelőknek, mind az intézményvezetőknek saját pedagógiai gyakorlatuk és a nagy számú meglátogatott tanítási óra alapot ad arra, hogy kiválasszák a tanárok közül a legkiválóbbakat és a leggyengébbeket. Problematikusabb viszont a közepesek értékelése. Ne feledkezzünk el arról, hogy nem kérhetjük számon a felügyelőkön a teljesen objektív értékelést addig, míg ehhez nem állnak rendelkezésre a hiteles mérőeszközök.

Ritkán értékelik egymást a kollégák, pedig ennek is meg lehetne a maga funkciója. Várhatóan az azonos tárgyat tanító pedagógusok értékelése lenne hitelesebb, de bizonyos pontokon a különböző szakterületre specializálódott kollégák egyetértése szolgál az ítéletek objektivitásának mértékéül. Kölsönös látogatások esetén mindenki lesz értékelő és értékelt egyaránt.

Minősíthetik-e a diákok a tanárt? A kérdéssel kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az oktatómunka tartalmi kérdéseinek megítélésére nem képesek a tanítványok, viszont objektív véleményt tudnak alkotni a pedagógus didaktikai felkészültségéről, a tanulókkal való kapcsolatáról. Érdekes vizsgálati eredmény, hogy az iskola befejezése után tíz évvel igen nagy az egyetértés az egykori tanárok munkájának megítélésében.

A tanár önismerete, személyiségének alakulása szempontjából hasznos, ha önértékelését egybeveti mások megállapításaival. Előfordul néha, hogy a magát jólél-

künek, liberálisnak, tanulócentrikusnak vélő nevelő a valóságban éppen ellenkező módon viselkedik, ilyenkor mások ítéletein keresztül szembesül a valósággal.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a felvetett problémák, a jelenleg rendelkezésünkre álló technikák azt a következtetést sugallják, hogy egyetlen vizsgálati eszköz nem elegendő a tanárok minősítéséhez szükséges adatok összegyűjtésére. Mivel a nevelés-oktatás komplex folyamat, tanulmányozása is csak komplex módszerekkel lehetséges. Kutatók és gyakorló pedagógusok szoros együttműködésétől remélhetjük az értékelés hitelének, objektivitásának növekedését.

IRODALOM

- [1] G. De Landsbeere: L'évaluation des enseignants, in.: Traite du sciences pédagogique, VIII. Paris, P. U. F. 1978.
- [2] G. De Landsbeere: Sélectionner les enseignants. Perspectives, volX. no. 3., 1980.
- [3] G. De Landsbeere: i. m. 1978. 124. l.
- [4] Réthy Endréné: Motiváció a tanítási órán. ELTE Pedagógiai Közleménye, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- [5] G. De Landsbeere et Bayer: Comment les maitres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles, Ministère de l'Education national, 3. éd. 1975.
- [6] G. De Landsbeere-Delchambre: Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maitres enseignent. II. Paris: Nathan-Bruxelles: Ed. Labor, 1979.

DR. KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Útkeresés a pedagógus továbbképzésben

Amikor mintegy tíz évvel ezelőtt kialakult a megyei pedagógus továbbképzés jelenleg is működő rendszere, bizonyára kevesen hittek abban, hogy ennyire időtálló lesz. Szerepét azért tudta és több kevesebb hiányossággal tudja ma is betölteni, mert jól sikerült körvonalazni a célt és a rendszerépítő elveket. Rugalmasságának köszönhető, hogy alkalmazkodni tudott a folytonosan növekvő követelményekhez, tantervi reformokhoz, nagyobb zökkenők nélkül le tudta vezetni a képzés és a gyakorlati igények mind több helyen jelentkező feszültségét. Ha a működésben valamely oldalról érdekeltek időközben jelentkező kritikai észrevételei nem is vonták kétségbe a rendszer értékeit, az ismétlődő viták csomópontjaira oda kellett figyelni. A legtöbb gondot mindvégig az időhiány, a második műszakban végzett továbbképzések problémája, az önkéntesség-kötelezőség ellentmondásos értelmezése, az alapképzés, valamint a megyei és az országos továbbképzések összehangolásának hiánya okozta.

Hogy a tucatnyinál is több reformtervezet szakmai és nyilvános vitája után milyen koncepciót „szentesít” a minisztérium, azt ma még nem tudjuk. Annyi azonban máris nyilvánvaló, hogy a megújult továbbképzési rendszernek nem a szervezeti felépítése, sokkal inkább módosult célja, tartalma dönti majd el a hatékonyságát. Milyen célra és milyen tartalmakra gondolunk?

Ha a pedagógusképzéstől minduntalan számonkérjük, hogy jó szakembert és értelmiségi életvitelre képes embert együtt képezzen, akkor a pedagógus továbbképzés célját sem értelmezhetjük leszűkítve. Ismeretszerzés, képességfejlesztés, az egész személyiség formálása együttesen jelzi azt a célt, amellyel a továbbképzésnek hozzá kell járulnia az *alkotó pedagógusszemélyiségek neveléséhez*.

Az „alkotó” jelző olyan divatszó lett mostanában, hogy jelentése, értéke megkopott inkább, mint sem kiteljesedett. Eredeti jelentéstartalma feltételezi az alkotás befejezettségét, valaminek a létrehozását. Kritériumai között szerepel annak társadalmi hasznossága, értéke, és eredetisége, újszerűsége is. Ha most a jellemzők alapján vonjuk meg az alkotó pedagógusok körét, akkor az újításokat, pályamunkákat, kísérleteket végző, publikáló nevelőkre kell gondolnunk, akik formába önteni, bizonyítani is képesek elgondolásuk igazságtartalmát és munkájuk eredményességét.

Minthogy azonban a nevelés folyamata önmagában is alkotó jellegű tevékenység, az alkotó pedagógus fogalmának jelentésköre kiterjed mindazokra, akik munkájukat hivatástudattal, hozzáértéssel és eredményesen végzik. A végcél szerint ugyanis a tanítványokat a jelen társadalmi gyakorlat túlhaladására, magasabb szintre emelésére kell felkészíteni, ezért az alkotó minőség a nevelő tevékenység lényegi tartalmát jelenti akkor is, ha a képességeknek nem kiemelkedő szintjén jelenik meg. „A nevelőmunka sajátos kötöttségek között zajlik. Formális és informális elvárások tömegének tesz eleget a pedagógus, rögzített és nem rögzített értékeket közvetít – mindig változó, konkrét helyzetekben. A »eleményes kezelés« mozzanata a nevelés mindennapjainak szükséges újszerűsége, a különös közvetítő funkció alkotó megoldása, az általános értékek és a konkrét helyzetek adekvát összekapcsolása. Ha a pedagógus nem alkotó módon dolgozik, ha az inventív alkotóképesség szintjét sem éri el, akkor megoldásról, következőképp nevelő funkcióról sem igen beszélhetünk.” (Galicza János: Tekintély és alkotás a pedagógusmunkában. A pedagógia időszériú kérdései, Tk. 1981. 110. p.)

A nevelés társadalmi szerepét csak úgy tudja betölteni, ha a két legfontosabb feltétel: a pedagógus és az oktatási rendszer alkalmas az alkotó-nevelő munkára, ezért a fő célnak alárendelten kell meghatározni a pályairányítás, felvétel, a pedagógusképzés, -továbbképzés egymással összehangolt célját és tartalmát is.

Ha igaz az a közhelyeszerű megállapítás, hogy továbbhaladni csak a jelen táljáról és nem attól elrugaszkodva lehet, akkor *gyökeresen* újat aligha hoz majd a következő évtized továbbképzési gyakorlata, inkább csak célirányosabb lesz, és meghatározó szerepet kap benne, ami ma még csak helyel-közzel található meg a kiemelkedő teljesítményekben. Lássunk néhányat ezekből az előremutató törekvésekből!

A *komplexitás* alapelvét megtartva a teljesebb értelmezés és megvalósítás irányában kell azt túlhaladni. Továbbra is az elmélet és a gyakorlat összhangját, az oktatáspolitikai, szaktudományi, pedagógiai és a társadalomtudományok körébe tartozó műveltségtartalmak együttes elsajátítását, bővítését jelenti, de a korábbinál nagyobb teret igényelnek a nevelői képességeket sokoldalúan fejlesztő programok a résztvevők teljes körének folyamatos munkáltatásával.

Oldani kell a *specializáció és az integráció* továbbképzésben is jelentkező ellentmondásait. Minthogy az iskolai munka korszerűsítésének egyik biztos eleme az integrációs törekvésekben rejlik, a továbbképzésben sincs értelme a partikuláris program-sorozatok eluralkodásának, még ha közvetlen – azonnali – hasznuk miatt azok népszerűek lennének is. A leszűkítés, a toldozás nem használ az oktatástechnika, a családi életre, közlekedésbiztonságra nevelés vagy a számítástechnika ügyének sem – hogy csak néhány példára utaljunk. Az újabbnál újabb feladatok jelentkezése nem szoríthatja háttérbe a pedagógus továbbképzés általános műveltségi alapjainak, személyiségfejlesztő programjainak meghatározó szerepét.

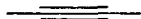
Nem tápláljuk ugyan magunkban annak illúzióját, hogy a jó továbbképzések ellensúlyozni, korrigálni tudják a felvételi rendszer, a kontraszelekció vagy akár a pedagógusképzés hibáit, de ezek bírálata vagy a felelősség áthárítása sem vezet célhoz.

A pedagógustársadalom korábbinál kétségtelenül kedvezőtlenebb összetétele, gyengébb szaktudásuk és hivatásérzetük, felszínebb műveltségük sokkal inkább arra int, hogy kevésbé bízhatunk a rátermettségben, a spontán fejlődésben és abban, hogy a megbízható szakmai ismeretek természetes velejárója a célravezető oktatási-nevelési gyakorlat is. Ezért nem elég, hogy az évtizedes múltban még szinte kizárólag ismereteket nyújtó pedagógus továbbképzési gyakorlat csak nagyon lassan veszít teret. Meghatározóvá kell tenni a nyitottabb, *teljesebb műveltség- és személyiségfejlesztés* programját.

Alig egy-két éve alakultak az első önismereti csoportjaink, képességfejlesztő tréningjeink. Foglalkozásaikon a pszichológiai tartalom a pedagógiai helyzetgyakorlatokhoz, képességfejlesztéshez kapcsoltan, eszközként és részcélként jelenik meg. Az *önismeret, önkontroll, önfejlesztés* ezért lesz állandó eleme programjainknak, mert a reális énkép és önértékelés része a pedagógiai (vezetői) műveltségnek, és ennek gyakran tapasztalható hiánya számtalan nevelési hiba forrása. Míg korábban egyfajta foglalkozási ártalomként sokszor inkább túlzott magabiztosságot, túlértékelést érzekeltünk, az utóbbi időben egyre több az önértékelési zavarok miatt bizonytalan, önmaga hatáslehetőségeit alábecsülő pedagógus. Még a tanítványai megismerésében jártas nevelőnek is szegényes az önismereti kultúrája. Az irányított csoportmunkában, különböző átélt, modellált szituációkban alakul, fejlődik az énkép, az értékelés és az önértékelés, az együttműködés és a vitatkozás képessége is.

Továbbképzéseink *közösségcentrikus* építkezése több szempontból is kívánatos. Alapegységeit nyilvánvalóan az iskolai, óvodai és területi, szakmai, pedagógiai, vezetői munkaközösségek alkotják. Ezek célirányos munkáraorientáltságának, kohéziójának, önfejlesztő képességének erősítése majdnem korlátlan lehetőséget és működtetőiknek a demokrácia és az önállóság kibontakoztatása révén is felelősséggel vállalt feladatokat kínál. A munkában erősödő közösségi kapcsolatokra, közösségfejlesztésre a tanfolyami csoportjainkban is példát kell mutatnunk. Mindez persze nemcsak a tanulás, az eredményesebb feladatellátás szempontjából lényeges. Az elidegenedéssel, a tisztességgel, halmozódó társadalmi, szakmai, családi gondokkal küszködő pedagógusoknak nagy szükségük van a közösségi élményre, feszültséglevezetésre és megerősítésre.

A gyors egymásutánban megalakuló *pedagógiai intézetek* hatáslehetősége a szakmai irányítás korszerűsítésében és az iskolai munka fejlesztésében bizonyára lényegesen nagyobb, szerepkörük teljesebb lesz. Megszűnik az a felemás helyzet, amely a felügyeletet külön választja a továbbképzéstől, így egységesebb szervezetben és folyamatban valósulhat meg a nevelőmunka fejlesztésének programja. A szakfelügyelet, pedagógiai felügyelet működtetése – módosított feladataik pontosításával – remélhetőleg újabb lehetőséget ad céljaink elérésére. Mennyiségében megnő és minőségében is változnia kell az intézeti munkának. Ha a működési feltételek megteremtésének bizonytalansága óvatosságra int is bennünket, az újabb feladatok nagysága és szépsége mindenképpen reményteljesebb jövőt ígér. Egy újabb évtized próbája majd eldönteni, mennyi valósul meg terveinkből.



ÚJ TANTERVEINKRŐL

TOMORY JULIANNA
Kaposvár

Észrevételek az új anyanyelvi tankönyv használatáról

A komplex anyanyelvtanítási kísérletben résztvevő pedagógusok immár ötödik éve új tankönyvekkel végzik munkájukat. Tanulmányomban az eddigi tapasztalatok alapján kísérlem meg fölvázolni, hogy a 3. osztályos anyanyelvi tankönyv és feladatgyűjtemény milyen eredményeket és fogyatékosságokat mutatott a gyakorlatban. Munkámhoz hathatós segítséget nyújtottak a kaposvári Tóth Lajos Általános Iskola és a gyakorló általános iskola pedagógusai.

A 3. osztályos tankönyv folytatja a 2. osztályban megismert nyelvtani fogalmak (mondat, mondatfajták, a szó jelentése, hangalakja, szótő, toldalékok, a beszédhangok fajtái) elmélyítését, és újakat alakít ki a mondatban (állítás, tagadás) és a szófajok területén.

Év elején a mondatról tanultak ismétlésével történik meg az átmenet. Ehhez kapcsolódik az „Állítunk, tagadunk, tiltunk” című fejezet. A pedagógusok tapasztalata szerint ez a rész sok gyereknek nehézséget okoz. Nyilvánvaló, hogy a kétféle osztályozási szempont (tartalom, logikai minőség) elkülönítése és egymáshoz való viszonyának világos áttekintése segíthet a bajon, s állíthatja vissza a korábban már kialakult rendet.

A jó rendszerezés követelményének már maga a cím is ellent mond: háromféle kategóriát sugall (állítás, tagadás, tiltás) – pedig csak kettő van (állítás, tagadás), a tiltás ugyanis a tagadás alfaja, egyik megnyilvánulási formája. Erre más helyen egyébként a tankönyv is utal.

A feladatok a kijelentő mondat állító és tagadó formáit mutatják be leggyakrabban, nagyon helyesen kapcsolva össze a szórend és hangsúlyozás kérdéseivel. A kijelentő mondaton kívül a felszólító mondat állító és tagadó változata kap nagyobb nyomatékot, a többi mondatfajta viszont tagadó formában már csak elszórtan, egy-egy feladatban jelenik meg. Az összegezés pedig így szól:

„Mondatainkban állítunk vagy tagadunk. A felszólító mondat tagadó formáját tiltó mondatnak nevezzük.”

Ez a meghatározás nem hangsúlyozza kellőképpen, és a feladatokban is elsiklad: *minden mondatfajának van állító és tagadó formája*. Az pedig, hogy a felszólító mondat tagadó formáját tiltó mondatnak nevezzük, az előbbi megállapításhoz képest másodrendű dolog. A bekeretezett részből nyugodtan kimaradhat, annál is inkább, mert a címhez hasonlóan a két osztályozási szempont helyett hármat sugall.

Feltétlenül szükséges volna viszont egy kis táblázat, amely két oszlopban, rövid példamondatokkal minden mondatfajának feltünteti az állító és tagadó változatát. A tisztánlátást elősegítené az is, ha már a másodikos tankönyvben több feladat szerepelne, amely az egyes mondatfajták állító és tagadó változatát is bemutatná.

A szófajok közül a főnév, melléknév, számnév fogalmának kialakítása általában zökkenőmentes, hiszen már a 2. osztálytól folyamatosan végeznek szógyűjtést a „Mit csinál? Mi a neve? Milyen?” ... stb. kérdésekre. A köznévi és tulajdonnévi közötti

különbség megértése se okoz nagyobb gondot, a megkülönböztetést jól szolgálják a tankönyv változatos, játékos feladatai is, pl.: „beszélő” nevek adása képek alapján, robotemberek rajzolása, elnevezése. Az első kötet 48. oldalán levő 4. és 5. feladat viszont jelenlegi formájában könnyen fogalomzavar forrása lehet. A feladatban ugyanis kétféle értelemben szerepel a „közös név” kifejezés:

„Keressétek a tárgyak és a növények közös nevét! Jelöljétek vonallal!

íróasztal, konyhaasztal	asztal
kisasztal, dohányzóasztal	bútor
ibolya, gyöngyvirág, rózsza	virág
mályvarózsza, tulipán	növény.”

Eddig – a tulajdonnévvel szembeállítva – *mindenféle köznevet* magyaráztak így: több hasonló tárgy, élőlény, gondolati dolog közös neve. Ilyen értelemben véve az ibolya vagy az íróasztal is „közös név”. A feladat viszont nem ezt a választ kívánja a gyerektől, hanem nyilván arra akarja rávezetni, hogy az ibolya, a gyöngyvirág, a rózsza, mályvarózsza, tulipán közös neve: virág, még tágabb értelemben: növény. Az sem egészen világos az utasításból, miként kell ezt a gondolatot vonallal jelölni.

A nemfogalom (genus) és a fajfogalom (species) közötti különbség megfigyeltetése (az életkornak megfelelő szinten, formában) sikeres lehet ugyan, de itt és ilyen módon előhozakodni vele nem szerencsés dolog. Hiszen még a köznév – tulajdonnév, közös név – saját név fogalompár is újdonság, nem szilárdult meg igazán. Azonkívül, ha megpiszkáljuk a problémát, akkor végig is kell járni a gondolati utat. Ennek a követelménynek az 5. feladat csak részben tesz eleget. Szerepe, hogy helyreigazítva azt a tévedést, amit az előző feladat éppen a gondolkodni próbáló tanulónak sugallhat: hogy a felsorolt főnevek közül csak az „asztal, bútor, virág, növény” köznév.

„Jelöljétek a választ a felsorolásban aláhúzással!

- Hány tárgynak a neve az íróasztal szó? – Egy, néhány, sok.
 - Hány növénynek a neve a gyöngyvirág szó? – Egy, néhány, sok.
- Írjátok le röviden, hogy mit állapítottatok meg!”

Ebben a feladatban a választási lehetőségek (egy, néhány, sok) közül a gyerekek nyilván azt húzzák alá: sok. A választás így azt a látszatot kelti, hogy az elvi határ a *néhány* és a *sok* között húzódik. Pedig annak eldöntéséhez, hogy valaminek a neve köznév-e, elegendő ennyi: egy-több.

Amiből csak „néhány” van, annak is köznév a közös neve (pl. egy kihalóban levő növény- vagy állatfaj).

Végül félreérthetetlenül rá kellene mutatni arra, mi a különbség és mi az egyezés a két feladatban szereplő főnevek között:

1. A főnevek egyik csoportjához (pl. virág, asztal) a dolgok szélesebb, másik csoportjához (pl. rózsza, kisasztal) szűkebb köre tartozik.
2. De mindegyik főnév több hasonló dolog neve: tehát köznév.

Nem valószínű, hogy a 3. osztályos gyerekek akár a két feladat helyes megoldása esetén is képesek önállóan levonni a fenti következtetéseket, Előfordulhat, hogy a kettős következtetés a pedagógus figyelmét is elkerüli.

A melléknevekkel kapcsolatban fölvetődik a kérdés, mit tegyünk az előbukkanó melléknévi igenevekkel. Tanítani még nem lehet. Még abban az esetben is korai és túl bonyolult lenne, ha az ígével kezdték volna a szófajokat. Így meg egyenesen képtelenség megmagyarázni mibenlétüket, és elválasztani őket a melléknevektől. Ha csak annyit mondanánk, hogy nem melléknevek – hanem olyan szófajhoz tartoznak, amit

később fognak tanulni – értelmetlennek, felfoghatatlannak tűnne a gyermek számára, hiszen mindazok a jellemző jegyek illenek rájuk, amiket a melléknévekről tudniuk kell:

- a) valakinek vagy valaminek a tulajdonságát, milyenségét fejezik ki;
- b) kérdőszavuk: milyen;
- c) gyakran a főnév előtt, vele szoros kapcsolatban fordulnak elő.

Bár a gyerek a saját példáiban is használhat igeneves szerkezeteket, mégis a feladatok szövegét úgy kellene kiválogatni, hogy lehetőleg nem vagy csak elvétve forduljon elő bennük melléknévi igenév – a már melléknevesült alakokon kívül (pl.: kopott, sápadt, fáradt... stb.).

A mostani tankönyv és feladatgyűjtemény viszont szinte halmozza azokat a feladatokat, amelyekben a befejezett vagy folyamatos melléknévi igeneveket melléknévként vagyunk kénytelenek számba venni. Az Anyanyelvünk II. 26. oldalán a 6. feladat így indul:

Én azt mondom: valaki csinálta. Te azt mondod: valamilyen
(virágot) festett festett (virág)

A 31. oldalon a 4. feladat ontja az igeneves szerkezeteket:

Csontig soványodott ló
összetakolt kocsi
agyonfoltosztott zsákokban
(háborúban) elpusztult országot
letarolt, kifosztott vidéke
(nyomorban) élő nép
eldugott pincéiből
megkínzott emberek

Az Anyanyelvi feladatgyűjtemény se fukarkodik:

44. oldal 2/b feladat: „eltévedt hópelyheket”.

48. oldal 5. feladat: „Írj a takarító szóval egy-egy állítást főnévi és melléknévi jelentésben is!

51. oldal 2/b feladat:

(ruhát) hímzett

hímzett (ruha)

(újságot) olvasott

.....

55. oldal 1/b feladat:

„Írj egy-egy állítást a könyvgyűjtő szóval főnévként is, melléknévként is!”

62. oldal 6/b feladat:

„Van-e a szövegrészben ilyen szókapcsolat: melléknév + melléknév + főnév? Ha találtál, írd le!”

Van, kettő. De abból az egyik igeneves: „a menekülő óriás kenguru”. Szórványos példák még a fentiekén kívül is akadnak. Érdemes így a tanulóba sulykolni azt, amit utóbb meg kell változtatni? Itt lehet már a gyökere annak is, hogy a középiskolában annyit kell bajlódni az igenevekkel. Megértik ugyan az utólagos korrekciót, de igazán az válik vérükké, amit először tanultak.

A bekeretezett meghatározások, megtanulandó szabályok nagyon helyesen csak a legszükségesebbre szorítkoznak, rövidek. Megfogalmazásuk azért helyenként lehetne precízebb.

A tulajdonneveket nem nagybetűvel, hanem nagy kezdőbetűvel írjuk. A tanítók e téren mindig megkínávják a pontos szóhasználatot, javítják a hibát. Kár, hogy a tankönyv szövege nem támogatja őket. (Anyanyelvünk I. 50. o.)

A személyes névmások közül az *őket* nem csupán személyek neve helyett állhat. De ezt – mivel kivételnek mondható – később is megtaníthatjuk, ezért nyugodtan

fogalmazhatunk így: „Az én, te, ő, mi, ti, ők névmások személyek neve helyett állnak, ...”. (Anyanyelvünk II. 74. o.)

Azt viszont már fölösleges hozzátenni: „személyek tulajdonnevét helyettesítik” – hiszen állhatnak embert, embereket jelentő köznevek helyett is.

Pl.:

Béla	}	ő
a bátyám		
Kati, Teri, Jutka	}	ők
a lányok		

Szófaj és mondatrészek különbsége és kapcsolata, a szófajok szerepe a mondat-szerkezetben a nyelvtani tudás fontos pillére. Előkészítése, megalapozása már megkezdődik a 2. osztályban, amikor a „mit csinál? mi történik? ... stb.” kérdésekre szógyűjtést végeznek. A 3. osztály anyagában különösen jelentős ebből a szempontból a főnév és a melléknév. A főnév toldalékos formáinak megfigyeltetése, a velük kapcsolatos sokféle gyakorlat (toldalékos főnevek felismerése, gyűjtése, alkotása, kérdezés rájuk) jó alapozás a tárgy és a határozók későbbi tanításához. A szófajok mondatbeli szerepének megértését segíti elő a szóalkotás alábbi, következetesen alkalmazott, játékos formája is:

Én azt mondom: valamilyen.
szép

Te azt mondod: valami.
szépség

Én azt mondom: valaki csinálja.
dob

Te azt mondod: valami.
dob

A tankönyv rámutat a melléknév leggyakoribb mondatbeli helyére, szerepére: a főnév előtt áll, vele összefüggő szerkezetet alkot. Ezzel a jelzős szó szerkezet fogalmát készíti elő. Gyakran találkozunk olyan feladattal, amely főnév és melléknév szoros kapcsolatát tudatosítja: „valamilyen + valami”. De a melléknév számos esetben állítmány is lehet. Kár, hogy a tankönyv némely feladata a kétféle mondatbeli szerepet egybemossa. Természetesen nem beszélhetünk még a 3. osztályban se jelzőről, se állítmányról. Am azt tanácsos volna elkerülni, hogy a melléknév állítmányi és jelzői szerepe a tanulók fejében már a kezdet kezdetén egybefolyjon. Az Anyanyelvi feladatgyűjtemény 41. oldalán a 2. feladatban különböző mondatrészszerkezetben fordul elő a melléknév:

Sárga a nyárfa. Zöld a berekfa.
Átlátszó kék a tó alatta.
Három kis forrás szalad a tóba,
mintha a kis tó édesanyjuk volna.

Nem lenne zavaró a feladat, ha mondjuk csak a mellékneveket kellene kikeresni és aláhúzni. De a kérdés így hangzik:

a) Miről szól a vers? Jelöld ezt a főnevek aláhúzásával!

b) Írd le ugyanezeket a főneveket a szorosan hozzájuk tartozó szavakkal együtt!
valamilyen + valami

Mit fejeznek ki a főnév előtt álló szavak?

Így aztán a szöveg azt a látszatot kelti, mintha a „... kék a tó ...” típusú szerkezet egyenlő volna a „kis tó”-val, „kis forrás”-sal. A fentiekhez hasonló feladatot

csak olyan szöveggel tanácsos végeztetni, amelyben a melléknév kizárólag jelzőként szerepel. Ugyanez vonatkozik az Anyanyelvünk II. 9. oldalán levő 7., 8., feladatra is. Elkerüli viszont a zavarkeltés veszélyét a feladat alkotója, amikor a Nemes Nagy Ágnes-verssel kapcsolatban („Kék a szeme, zöld...”) így teszi föl a kérdést: „Mit állít a költő a tó szeméről?” (Anyanyelvünk II. 3. o. 3. feladat.) Ilyen szövegből nem „írhatunk ki” jelzős szerkezetet – a 3. osztály nyelvén „valamilyen + valami” szókapcsolatot, legfőljebb alkothatunk a szöveg szavaiból.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, Pécs, 1977.
- [2] *Békésiné Fejes Katalin-Nagy J. József*: Anyanyelvünk I–II. ált. iskola 3. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- [3] *Nagy J. József*: Anyanyelvi feladatgyűjtemény az összevont 1–4. osztályú tanulócsoporthoz 3. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- [4] *B. Fejes Katalin*: Anyanyelvünk I–II. ált. iskola 2. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- [5] *B. Fejes Katalin*: Anyanyelvi feladatgyűjtemény az összevont osztályú tanulócsoporthoz 2. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- [6] Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. (Szépe György szerk.) Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- [7] Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai. (Szende Aladár szerk.) Tankönyvkiadó, 1981.
- [8] *Rácz Endre*: Az anyanyelvi nevelés korszerűsítésének grammatikai megalapozásáról. Nyr. 1980. 4. sz., 456–469. p.

Dr. Hajzer Lajos
Pécs

Néhány magyar hely- és intézménynév orosz visszaadásának kérdéséhez

1.

Az 1978-as új általános iskolai orosz nyelvi tanterv számos megfogalmazása egyértelműen utal arra, hogy a jövőben jóval több olyan magyar hely- és intézménynév kerül(het) orosz szövegekbe, az orosz órák anyagába, amelyekre korábban kevés gondot fordítottunk.

A 8. osztály számára előírt Budapest, Magyarország tájai c. téma tárgyalásakor¹ fontosnak tartanám a debreceni 8. osztályossal megtaníttatni a Hajdúság, Nagyerdő, Nagytelplom stb. orosz „megfelelőjét”, a Hortobágy ragozási problémáját. Két évtizedes pályafutásom során eddig még sosem kellett — idegenvezető módjára — kiselőadást tartanom Moszkva és Leningrád nevezetességeiről (pedig erre készítettek fel!), moszkvai barátaim sosem vizsgáztattak Kijevvel kapcsolatos ismereteimről. Annál többen faggattak hazánk nevezetességeiről: a Balatonról és környékéről, a Duna-Tisza közéről, az Alföldről, a Hortobágyról, az utazási irodáinkról, a történelmünkéről, az irodalmunkról, Bartók és Kodály főbb műveiről stb., (amire viszont a főiskolai könyvek is alig-alig készítenek fel). Ez az, amit feltételesen „fordított országismeretnek” neveznék azok esetében, akiknél a célnyelv az orosz.

A reális nyelvi kommunikációs igény tehát a kihívást megtette a hazai russzisztika számára jó néhány évvel ezelőtt az iskolai oroszoktatásban (a magyar-orosz műfordítások esetéről nem is beszélve), az érdemi „válasz” azonban késett és késik, mert — nézetünk szerint — a hazai magyar-orosz kontaktológiai kutatások elmaradtak az oktatás által támasztott igényektől. Az oroszul tanulók egy része ugyanis nem feltétlenül azt akarja közölni az oroszstanárral az órán (avagy levelező partnerével!), hogy Leningrádban (Moszkvában, Kijevben...) született (lakott, volt...), hanem — sok esetben azt, hogy — a Dunántúlon, a Tiszántúlon stb.) esetleg: Jászberényben; Jászládányban, Badacsonyan, Harkányban stb.), mert ez a valós helyzet, amit a gyerek közölni is óhajt (ha erre van kommunikációs igénye). Ehhez azonban a tanuló ma aligha kapja meg a megfelelő segítséget a tankönyvekből, szótárakból, avagy az oroszstanártól...

2.

A nyelvi kontaktológiai kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy a nyelv lexikája (szemantikája) „áthatolhatóbb” a jóval merevebb, évszázadok változtató munkája eredményeképp kialakult grammatikai rendszerrel szemben.²⁻³⁻⁴

Az orosz nyelvbe bekerülő magyar lexikai elemek (köznevek, tulajdonnevek, szókapcsolatok) „megdolgozása” elsősorban a lexika-szemantika síkján megy végbe. Attól függően, hogy az orosz lexikai-szemantikai rendszer adott ponton mily mértékben „toleráns” az új, magyar elemmel kapcsolatban, általában 3 variáns figyelhető meg:

- a) az orosz átírja (transzliterálja) a magyar elemet (I.);
- b) tükörszóként („calque”) lefordítja (II.);
- c) bizonyos elő- és utóképzőkkel (affixumokkal) „oroszosítja” (III.).

(I.) „Много Яблонцаи жило... в Ясиаге...” (М. Сабо. Старомодная история „Ленке... родилась в Шарпете...” (Там же.)

„...Перед ним [Юниором] возникал светлый образ отца, показывающего ему созвездия на бескрайнем ночном небе *Альфёльда*.” (Там же.)

„— Это еще не известно, — возразил парень из *Куниага*. (Т. Череш. Холодные дни)

„Правее, пересекая железнодорожные пути, была дорога на *Татардомб*...” (Л. Барат. Пламя и копать)

(II.) „Дорога домой ведет по *Крепостной улице*...” (М. Сабо. Старомодная история)

„... В тот день в *Большом лесу* гуляют и дочери благочинного Яноша Сабо...” (Там же.)

„Свадебный обед в «*Золотом быке*» выглядел поистине царским...” (Там же.)

„Гости проезжали по *Большой улице*, лучшей улице *Фюзешдьярмата*...” (Там же.)

„... Сама [Эмма] с Эрнёке идет на реформатское богослужение в *Большую церковь*.” (Там же.)

„Ладно, я поинтересуюсь на *Орлиной горе*.” (М. Хубай. Три ночи одной любви)

„Вчера они прогуливались на *Орлиной горе*.” (Э. Фейеш. Кладбище ржавщины)

„Графиня Д. жила в Буде, на берегу Дуная, около *Цепного моста*...” (Й. Дарваш. Пьяный дождь)

„Потом бродил по Римской набережной...” (Там же.)
„Неузнаваемо преобразилась Венгерская равнина...” (Й. Дарваш. Колокол в колоде)

(Ш.) „... Это Бекеш и Хайду, два комитата старого венгерского *Затисья*...” (М. Сабо. Старомодная история)

„... Юниор в это время... представляет себя благородным грабителем, скачущим на сивом жеребце по милым сердцу холмам и долам Хайдушага, *Нирцины*...” (Там же.)

„... Заехали они [гусары] в *Хайдувину* ненароком.” (Ф. Карикаш. Янош Корбей)

„Однажды после раздачи почты к нему подошел писклявый ефрейтор с *Затисья*...” (З. Галабарди. Так устроен мир)

„— Моя часть передислоцируется в *Задунайчину*.” (Й. Дарваш. Пьяный дождь)

Fenti példáink is mutatják, hogy hely- és intézménynevek⁵ orosz „visszaadásában” az említett 3 mód néha egy és ugyanazon oroszra fordított irodalmi műben is nyomon követhető. Előfordul az is, hogy valamely denotátum kétféle nyelvi megnevezésben is előfordul (egyszerű transliterált formában + tükörszó, esetleg körülírás formájában):

„В связи с перенесением ежегодной международной ярмарки...освободились... просторы городского парка в центре Будапешта, где есть и озеро... и «*Видам-парк*» — «Веселый парк»...” („Правда”, 8 августа 1981)

„... Но делается это обязательно через «*Ибус*» — туристическое агентство ВНР.” („Правда”, 29 сентября 1983)

„...Следующее интервью я беру у Иштвана Ковача, члена совета, генерального директора «*Махарт*» — венгерской судоходной организации.” („Правда”, 22 сентября 1983)

„Сколько раз я стояла в маленьком будапештском сквере на улице *Мартирок* — на улице Мучеников.” („Советская культура”, 2 апреля 1983)

Tény azonban, hogy azt a luxust aligha engedheti meg magának az iskolai orosz-oktatás, hogy ezen a téren az orosz uzussal merőben ellentétes tendenciákat terjesszen „normaként”. Ilyen történik jelenleg pl. a szakközépiskolák részére kiadott Orosz nyelvkönyv I. esetében, ahol a „*KISZ*” és a „*Felvonulás tér*” orosz átadásakor a szerző — a kiemelt nyelvi elemek esetében — a *transzliterációhoz* folyamodik⁶, jöllehet az orosz nyelv ebben az esetben nem „toleráns”, s lényegében a tükörfordításhoz ragaszkodik:

„Этот плакат солидарности с Луисом Корваланом ... выпущен *Венгерским коммунистическим союзом молодежи*. („Комс. правда”, 15 декабря 1973)

„Вот таким предстал Пакш перед Аттилой Чакони, когда ... по заданию ЦК *ВКСМ* он прибыл сюда создавать *комсомольскую* организацию...” („Смена”, 1981, № 14)⁷

„Он [Нац. театр] будет построен... у торжественной *площади Парадов*.” („Сов. культура”, 15 марта 1984)

„Сюда, на *площадь Парадов*, венгры приходят в свои революционные праздники...” („Комс. правда”, 22 марта 1969)

Bizonyos — közszoí jelentéssel is bíró jelnévi és szónévi elemet tartalmazó — kombinált helynevek (néha intézménynevek) orosz „átadásakor” az orosz sajtó és a ma-

gyar-orosz műfordítások nyelvében gyakran találkozunk a tükörfordítás módszerével (I.), mivel ez bizonyára egyértelműbb információt ad a magyarul nem tudóknak, mint a mechanikusnak tűnő, ám a magyar „couleur locale”-t megőrző transliteráció (II.):

(I.) „... Венгерский князь Арпад... остановился у токайской *Лысой горы*...” („Комс. правда”, 23 октября 1983)

„... *На Большом кольце* такая сутолока, что и не пройти.” (Л. Мештерхази. Вспышка магния)

„... Тот вышел на *Бульварное кольцо*...” (М. Залка. Осада)

„Цобор прошел до конца по *Малому Бульварному кольцу*...” (И. Добози. Без власти)

„... Веселая ребячья цепочка тянулась по *Швабской горе*.” („Огонёк”, 1978, № 48)

„*Пограничная гора* — знаете какая высокая!” (Л. Мештерхази. Реквием по выдающемуся таланту)

„... На склонах *Липовой горы* можно строить высокие дома.” (Л. Мештерхази. Реквием по выдающемуся таланту)

„... Мы с ним собрались пойти в *Прохладную Долину*.” (Там же.)

„— А куда же? Может на *Комариный остров*?” (К. Фехер. У меня будет остров!

„... С вершины *Холма роз*... весь город представляется огромным ... облаком.” (И. Дарваш. Город на трясине)

„Дюри... ночевал в «*Семи совах*», столовался на улице Кепиро...” (К. Миксат. Зонт святого Петра)

(II.) „Со стороны Буды они [русские] уже в *Хьювёшвельде*.” (И. Дарваш. Город на трясине)

„Вы можете прийти на *Кёрута* с семьей, друзьями, в одиночку.” („Неделя”, 1983. № 52)

„... Его роту переправили на тот берег и высадили в конце улицы *Араньхал*.” (И. Добози. Без власти)

„Цобор вернулся к дому с провалившейся крышей на улице *Фе*...” (Там же.)

„Ближе к полудню выпьет пива в «*Сарваше*»...” (М. Каффка. Цвета и годы)

Перечень цитированных переводов с венгерского

1. Л. Барат. Пламя и копоть (Перевод К. Иванова), В сб. «Человек в кожаной тужурке», Изд-во «Прогресс», М., 1969.
2. З. Галабарди. Так устроен мир (Перевод И. Салимона), «ИЛ», 1971. № 7.
3. И. Дарваш. Пьяный дождь (Перевод Б. Гейгера), В сб. И. Дарваш. Колокол в колодце. Пьяный дождь. Романы, Изд-во «Прогресс», М., 1975
4. И. Дарваш. Колокол в колодце (Перевод Б. Гейгера), В предыд. сборнике.
5. И. Дарваш. Город на трясине (Перевод К. Иванова, Н. Дзубы, В. Мусатова и Ю. Шишмонина), Воениздат, М., 1977
6. И. Добози. Без власти (Перевод Ю. Шишмонина), Воениздат, М., 1982
7. М. Залка. Осада (Перевод Ф. Осколкова) Воениздат, М., 1983
8. Ф. Карикаш. Янош Корбей (Перевод А. Кун Москва, 1959
9. М. Каффка. Цвета и годы (Перевод О. Россиянова), Изд-во «Худ. литература», М., 1979
10. Л. Мештерхази. Реквием по выдающемуся таланту (Перевод Ю. Гусева) В сб. Л. Мештерхази. Избранное, Изд-во «Прогресс», М., 1977
11. Л. Мештерхази. Вспышка магния (Перевод А. Науменко), В предыд. сборнике.
12. К. Миксат. Зонт святого Петра (Перевод Е. Терновской и Е. Тумаркиной), Изд-во «Худ. литература», М., 1978
13. М. Сабо. Старомодная история (Перевод Ю. Гусева), Изд-во «Прогресс», М., 1980

14. Э. Фейеш. Кладбище ржавщины (Перевод Т. Воронкиной) В сб. «Сорб, венг. пьеса», Изд-во «Искусство», М., 1974
15. К. Фехер. У меня будет остров! (Перевод О. Громова), Изд-во «Детская литература», М., 1982
16. М. Хубаи. Три ночи одной любви (Авт. перевод Е. Бочарниковой и Г. Белянова)
17. Т. Череш. Холодные дни (Перевод И. Салимона), В сб. «Человек в кожаной тужурке».

FELHASZNÁLT ÉS IDÉZETT IRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 2. kiadás, Budapest, 1981. 485. lap.
2. Л. П. Крысин. Иноязычные слова в современном русском языке, Изд-во «Наука», М., 1968, с. 21.
3. Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко. Процессы взаимодействия русского и других языков народов СССР, РЯШ, 1966 № 1, с. 7.
4. Ю. Д. Дешериев, И. Ф. Протченко. О некоторых вопросах развития языковой культуры народов СССР, ВЯ, 1966, № 2, с. 11.
5. J. Soltész Katalin: A tulajdonnév funkciója és jelentése, Akadémiai Kiadó, Budapest 1979. 81—98. lap.
6. Giró Szász Magda: Orosz nyelvkönyv I. 5. kiadás, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 10.. 19., 25., 81., 92., 108., 109., 111., 113. és 117. lap.
7. Hajzer Lajos: Az orosz helyesírás iskolai tanításának néhány kérdéséről, In: „A korszerűbb orosznyelv-oktatásért” I. (Szerk.: dr. Misky György), Pécs, 1982. 35—37. lap.

MÉSZÁROS JÓZSEFNÉ
Nádudvar

Helyesírási szint vizsgálatának leírása, elemzése

Mindennapos tapasztalat, hogy a helyesírás fejlettsége nem kielégítő az általános iskolában.

A helyesírási tevékenység egészének fejlettségi színvonalát kívántam megállapítani fogalmazásokon keresztül. Itt már nem a szabályokra kell koncentrálni a tanulóknak, hanem a tartalomra és a tartalom kifejtésének módjára. Amit fogalmazásban jól ír a tanuló, azt feltehetően maximálisan begyakorolta már. Természetesen a helyesírásra is figyelnek, sőt jó, ha rászoktatjuk a tanulókat arra, hogy minden írásbeli munkájukat ellenőrizték utólag helyesírási szempontból is. A fogalmazások nemcsak néhány kiemelt helyesírási jelenséget tartalmaznak, mint a tollbamondás szövege, hanem a mindennapi használatban előforduló minden jelenséget.

Azonos műfajú fogalmazást írtak a tanulók, évfolyamonként egy-egy osztály a következő címmel: 3., 4. osztályban Disznótorban voltunk, 5. osztályban Legkedvesebb élményem, 6. osztályban Akadályverseny, 7. osztályban Tegnap történt, 8. osztályban Kirándulásom.

Minden egyes dolgozatot egy teljes 45 perces tanítási órán írták minden évfolyam tanulói. Az egy-egy órán írt szöveg átlagos terjedelme jelzést ad részint az írástempó fejlődéséről, részint a mondanivaló gyarapodásáról.

osztály	összes szószám	egy tanulóra eső szószám
3. o.	2500	96
4. o.	2237	89
5. o.	1660	79
6. o.	3592	149
7. o.	2275	98
8. o.	2671	157

A következő táblázat azt mutatja, hogy az összhibasám, így az átlagos hibaszám 5. osztálytól csökken.

	3. o.	4. o.	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
Összes hiba:	202	214	187	170	132	103
1 tanulóra j.	7,7	9	8,9	7,6	6	6

A hibák minőségi elemzését adja a következő táblázat. A hibatípusok azonosak a tollbamondás hibatípusaival. Az osztályonként elért összes hibaszámot típusonként mutatja.

Az alábbi rövidítéseket használtam:

1. igekötő: i. k.
2. múlt idő: m. i.
3. mássalhangzók: msh.

4. magánhangzók: mgh.
 5. ly helyett j.: ly-j
 6. t rag kettőzése: tr.
 7. külön írandó szókapcsolatot egybeírt: k. í.
 8. egybeírt szókapcsolatot különírt: e. í.

Osztály	I. k.	m. í.	msh.	mgh.	ly-j.	tr.	k. í.	e. í.
3. (27 fő)	25	57	61	31	2	3	4	18
4. (24 fő)	45	59	52	72	6	3	4	15
5. (25 fő)	22	15	32	19	3	—	6	6
6. (24 fő)	19	21	28	17	4	—	7	16
7. (24 fő)	31	26	27	11	3	1	6	14
8. (24 fő)	9	14	21	28	3	3	4	6

A szószám nem azonos, így nehezebb összehasonlítani az osztályokat reálisan, mégis a táblázat ad egy mutatót.

Vannak a vizsgált típusok között olyanok, amelyekben igen kevés hibát követnek el általában a tanulók. Ilyenek az ly-j betűvel írt szavak, a tárgy ragja és a különírás esetei. Ezeket valószínű jól tanítjuk, vagy olyan természetűek, hogy e miatt nincsen gondunk velük. Valószínű, hogy mindhárom ok fennáll.

Szembetűnően magas a hibaszám az igekötős igék, a múlt idő, a mássalhangzók és magánhangzók helyesírásában. Az igekötős igék tipushibái, vagy az ige előtt álló igekötőt különírják (pl.: *eljön, megballom, elindultunk* stb.), illetve, ha az ige és az igekötő közé más szó kerül, egybeírják (pl.: *le kellett írni, el kellett rakni* stb.). A múlt idő jelének helyes használatát már alsó tagozatban megtanulják a gyerekek, mégis 7., 8. osztályos tanulóink is nagyon sok hibát követnek el ezen a téren. Mondhatjuk, hogy a 8. osztály helyesírási szintje közel azonos az 5. osztály szintjével.

Általuk mindennap használt igéket írtak le (pl.: *jöttünk, ettünk, ittunk, láttunk, bevittük* stb.) helytelenül.

Nézzük meg, az osztály hány tanulója, illetve hány %-a alkalmazza helytelenül a múlt idő jelét.

osztály	tan. száma (fő)	%-a
3. o.	18	66
4. o.	12	50
5. o.	9	36
6. o.	5	20
7. o.	10	41
8. o.	4	16

A 3. osztály igen magas %-a mutatja, hogy még itt nem tudatosították bennük a fent említett szabályt, a 4. osztályban pedig még keveset gyakorolták a tanult ismereteket. A további osztályokban fokozatosan csökken a hibázók száma. A 7. osztályban közel az osztály 50%-a vét a szabály ellen. A nagyfokú figyelmetlenségen kívül szerintem az az ok, hogy az előző években nem foglalkoztak eleget a helyesírással ebben az osztályban.

A mássalhangzók hibái közé vettem, ha hosszú helyett rövidet írt (betűt felcserélt), pl.: *reggel, játékkal, parttól, állni, hallgat, erősebben, szakkör*, rövid helyett hosszút, pl.: *egyedül*; betűt hagyott ki, pl.: *kezdte*. 3. osztálytól 8. osztályig nagyon kevés javulás észlelhető.

A magánhangzóknál hibának számítottam, ha betűt hagyott ki, pl.: étel, ha rövid helyett hosszút írt, pl.: végül, ha hosszú helyett rövidet írt, pl.: tűz. 4. osztálytól e típusú hibák száma csökken. 8. osztályban azonban nagyon magas a hibaszám.

Egybeírás hibatípusba vettem olyan szókapcsolatokat, melyeket külön kell írni, de a tanulók egybeírtak.

Pl.: jelzős szerkezetet – sült hús;

módhatározót igekötős igével, pl.: nagyon megörültem;

jelzőt írt egybe az igével: jó volt.

Különírás szabálya ellen ritkábban vétettek tanulóink. Osztályonként 2–3 tanuló követett el ilyen típusú hibát. Egybe kellett volna írni, de különírta, pl.: édesapa, nagymama stb.

A fogalmazásokban is megfigyelhető, hogy a jó tanulók nem vagy csak igen kevés hibaszámmal dolgoznak. Az osztály összhibaszámát legjobban a gyenge helyesírók magas hibaszáma emeli meg.

Hány jó helyesírású tanuló van az osztályban (az osztály hány %-a), hány a hibapontjuk, illetve hány gyenge helyesírású tanuló (az osztály hány %-a), mennyi átlag hibaszámmal? Erre a kérdésre a következő táblázat ad feleletet.

oszt.	legj. t. sz.	%	hp.	leggy. t. sz.	%	hp.
3.	6	22	2	4	16	19
4.	5	20	3	5	20	31
5.	4	16	2	5	20	12
6.	6	25	3	3	12	22
7.	4	16	4	5	20	15
8.	5	20	1	3	12	19

Mint a tollbamondásnál, itt is megállapítható, hogy a jó helyesírású tanulók hibája jelentéktelen (ékezetelhagyás, egybeírás, különírás).

A gyengék pedig semmilyen helyesírási szabályt nem ismernek. 3. osztálytól 8. osztályig 13–14 fajta hibatípust követnek el. Külön gondot kell fordítanunk ezekre a tanulókra (a szám nem csekély, hiszen általában az osztály 20%-át teszik ki), hogy az általános iskolát befejezve a helyesírás legalapvetőbb tudnivalóival rendelkezzenek.

Szoros összefüggésnek kell lenni az anyanyelv tanulásában elért eredmény és helyesírási színvonal között. Megvizsgáltam, hogy a félévi osztályzat szerint hogyan alakul a helyesírás az iskolánkban.

tanulók létszáma: t.

hibapont: h.

egy tanulóra jutó hibaszám (átlag): á.

oszt.	5			4			3			2			1 osztályzat		
	t.	h.	á.	t.	h.	á.	t.	h.	á.	t.	h.	á.	t.	h.	á.
3. o.	3	–	–	7	45	6,4	8	51	6,3	7	66	9,4	1	9	9
4. o.	2	–	–	7	49	7	9	109	12	5	63	12	2	40	20
5. o.	5	8	1,6	6	28	4,8	2	15	7,5	8	70	8,8	–	–	–
6. o.	7	15	2,1	7	36	5,1	6	44	7,3	2	19	9,5	–	–	–
7. o.	2	–	–	5	22	4,4	9	54	6	6	56	9,3	–	–	–
8. o.	5	6	1,2	5	16	3,2	6	49	7,9	1	13	13	–	–	–

A 4. osztályban a 2-es és 3-as tanulók egyformán hibáztak. A többi osztályokban sem nagy a különbség a 3-as és 2-es tanulók helyesírása között. Az érdemjegy megállapításánál nagyobb súllyal essen latba a helyesírás!

Végül is elmondható, hogy minden évfolyamon elérhető a hibátlan helyesírás. A legjobb helyesírók csak ritkán hibáznak. A gyenge helyesírók pedig hihetetlenül sok és sokféle hibát követnek el. Ennek mi az oka, pontosan nem derült ki. A jobb helyesíróknál is előállhat hanyatlás. Szükség van időnként a helyesírás ellenőrzésére, a szabályok felidézésére, a kíváncsú szinten tartó tevékenységre.

Azon kell fáradoznunk, hogy képessé tegyünk minden tanulót gondolatainak írásban való rögzítésére, illetve helyesírási készségének önálló fejlesztésére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Dr. Orosz Sándor: A helyesírás fejlődése ..., Bp. 1977.

Szabó Kálmán: Helyesírási szöveggyűjtemény, Bp. 1971.

Szemere Gyula: Helyesírási segédkönyv az általános iskolák számára, Bp. 1967.

SÍPOS MÁRTA

Szeged

A térbeli tájékozódóképesség ellenőrzésének eszköze történelemórán

Az új történelem tanterv az ismeretek alkalmazására is képes tudás elérését tűzi ki célul a tanulók és a nevelők elé. Ismereteket azonban csak akkor lehet alkalmazni, ha azokat valóban birtokolja is a tanuló.

Kiemelkedő fontosságot tulajdonít a tanterv többek között a térben és időben való tájékozódóképességnek. „Fejleszteni kell a történelmi térben és történelmi időben való tájékozódóképességet. Az időben és térben való megfelelő szintű tájékozódás nélkül ugyanis nem lehet megérteni sem a történelmi fejlődés folyamatát, sem a konkrét történelmi-társadalmi összefüggések törvényszerű kapcsolatát.” (TTV III. köt. 157. o.)

Sok gondot okozott nekem – s gondolom valamennyi pedagógus kollégámnak –, hogy meggyőződjünk arról, tanítványaink valóban rendelkeznek a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges topográfiai ismeretekkel. Ennek valamilyen mérése, értékelése nem csupán bennünket, nevelőket tájékoztatna a tanulók esetleges hiányosságairól, de mindenképpen jelzés lenne ez a gyermeknek és a szülőnek is, amelyből valamennyien megtudhatjuk, a topográfiai ismeretek, a térbeli tájékozódás mely területe okoz problémát az adott tanulónak.

Nagyon hasznos, és feltétlenül sok segítséget nyújt a topográfiai ismeretek tanításában a rendelkezésünkre álló jó néhány segédeszköz. Ilyen a történelmi és földrajzi falitérkép-sorozat, a kontúrtérképek, a Képes történelmi atlasz, a munkatankönyvek és ötödik osztályban a munkafüzet. Ezek az eszközök azonban csak a megtanításnak és a tanult anyag elmélyítésének lehetnek az eszközei. Kevesebb lehetőséget biztosítanak viszont az ismeretek ellenőrzésére és mérésére, s nem tesznek lehetővé szimultán számonkérést. Manapság pedig, amikor egy-egy osztály létszáma jóval harminc fölött van, nem elégedhetünk meg a hagyományos, egy-két tanulót mozgató

számonkéréssel, arra kell törekednünk, hogy minél több tanulót bevonjunk az órán az ellenőrzés folyamatába. Ez nem csupán a „jegyszerzés” miatt szükséges, hanem a tanulók folyamatos, óráról órára történő felkészülésének ellenőrzése miatt is.

Ezek az okok ösztönöznek arra, hogy próbáljak egy olyan eszközt készíteni, mely korlátlan számban teszi lehetővé a topográfiai ismeretek ellenőrzését. Az ötlet tulajdonképpen nagyon egyszerű, olyan vaktérképet kell készíteni, amellyel valamennyi fontos topográfiai ismeret, illetőleg a térbeli tájékozódóképesség mérhető. A problémát az jelentette, hogy egy-egy vaktérkép papírra való megrajzolása egyrészt túl fáradságos munka, másrészt az elkészült térkép csak egyszer használható fel. Olyan eszköz kellett tehát kitalálni, amely akár éveken keresztül is korlátlan számban használható, és könnyen, gyorsan kezelhető.

A segédeszköz elkészítéséhez az ötletet az írószerboltban 6,40 Ft-ért megvásárolható tizenötször húsz centiméteres fehér színű gyurmatábla adta. A vaktérképet erre a gyurmatáblára rajoltam fel. Először lapfőliára készítettem el a kívánt kontúrtérképet, lehetőleg olyan méretet választottam, amellyel a tanulók a Képes történelmi atlaszban vagy a munkafüzetben is találkoztak. Ezt a lapfóliát úgy erősítettem rá egy üveglapra, hogy az alulról megvilágítható legyen. Az elkészített fóliára helyeztem el a fehér gyurmatáblát, és azt is megfelelően rögzítettem. Alulról megvilágítva az üveglapot a gyurmatáblán nagyon jól kirajzolódnak a kontúrok. Ezek után a Faber-Castell nevű projektorral könnyen megrajzolhatók a kívánt vonalak. A tengerek, óceánok helyét az elkülöníthetőség kedvéért kék párhuzamosokkal jelöltem. A térképen piros pontokat helyeztem el, ezek a tanult városokat jelképezték, azokat a városokat, amelyeknek ismeretét számon akartam kérni a tanulóktól, illetőleg néhány olyan pontot is berajoltam, amelynek ismerete nem kötelező a tanulók számára. Erre azért volt szükség, hogy a gyermek a lehetőségek közül maga választhassa ki a kérdésre a megfelelő választ. A leírt módon elkészített vaktérkép még nem sokban különbözik a papírra készített vaktérképtől, hiszen ha a tanuló ráír (műanyagra csak projektorral írhat), az írás eltávolítása megsértené a térképet, tehát ezt is csupán egyszer lehetne felhasználni. Ezért az elkészített gyurmatáblára egy lapfóliát kell erősíteni. Ennek rögzítése feltétlenül fontos, hiszen ha a fólia elmozdul, az bennünket is, a tanulót is megtévesztené. A gyerekek erre a fóliára írják a megfelelő elnevezéseket.

Az ellenőrzés és értékelés után a fóliáról alkohol nélkül a T-20-as rotringradírral rövid idő alatt egyszerűen leradírozható a szöveg vagy a jelölésre használt szám.

A gyerekek előre elkészített papíron kapják meg a kérdéseket. Például az ötödik osztályosoknak a Római birodalom című témakörben a következő feladatot adtam: Számozással jelöld a térképen a következőket:

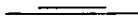
1. Város, melyet a monda szerint egy testvérpár, a valóságban latin pázsorok alapítottak.
2. Ez a sziget volt Róma első provinciája (tartománya).
3. Itália.
4. Földközi-tenger.
5. Ebben a városban tört ki a Spartacus-féle rabszolgafelkelés.

Ennek az eszköznek a segítségével a kronológiai ismeretek, valamint a fogalmak számonkérése mellett az elkészített térképek számától függően jó néhány tanuló munkáját tudom ellenőrizni és értékelni. Jelenleg hat-hat vaktérképpel dolgozom az ötödik és a hetedik osztályban. Így a fogalmak és a kronológiai ismeretek számonkérésével együtt tizenkét tanuló felkészülését tudom óráról órára ellenőrizni és értékelni a szóbeli feleltetések mellett. Teljes értékű jegyet a topográfiai, kronológiai és a fogalmak ismeretéből szerzett részjegyek alapján adok.

Ez a módszer, illetőleg a leírt segédeszköz az általam tanított osztályokban be-

vált. Így rendszeresen tudom mérni – megfelelő gyakorlás után – az elsajátított topográfiai ismereteket, a térbeli tájékozódóképesség fejlődését. A szerzett jegy tájékoztatja a tanulót és a szülőt egyaránt, s tájékoztat engem is arról, melyik tanulónál milyen hiányosságok mutatkoznak. Ez az eszköz lehetőséget biztosít arra, hogy a gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására használjam fel az óra keretein belül vagy azon kívül is, ha szükséges.

Nem szabad egy fontos dologról megfeledkeznünk az eszköz vagy eszközök alkalmazása során. A történelem az a tantárgy, ahol kiemelkedő szerepet kell adni a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének. Az eszköz felhasználása tehát semmiképpen sem szoríthatja háttérbe a gyermekek szóbeli megnyilatkozásait, és egyáltalán nem helyettesítheti azokat. Ügyelnünk kell tehát a szóbeli és írásbeli számonkérés helyes arányainak megtartására.



GÓCZE GYÖRGY

Baja

Az orosz nyelv napja

Az utóbbi időkben fokozódik a társadalom különböző szintjeiről érkező, a nyelvtanítás eredményeivel kapcsolatos türelmetlenség, kritikus hang. Ugyanakkor szaporodik a napi és szakajtóban az ugyanilyen hangú cikkek száma is.

A nyelvtanítás – többé-kevésbé ismert – nehézségeinek felsorolása helyett itt most átnyújtunk egy próbálkozást, melyet iskolánkban a továbbhaladás kezdő lépésének szántunk.

C é l u n k :

- az orosz nyelv tanulása iránti érdeklődés fokozása;
- játékos ismeretbővítés: az orosz nép kultúrája, politikája, történelme, szokásai, sportja.

Az orosz nyelv napjának megszervezéséből adódó teendők a tantestület tagjai közt arányosan oszlottak meg. A fő szerep – természetesen – a nyelvszakosoké volt, de velük egyenrangú szerep jutott a tantestület minden olyan tagjának – a szülőknek is –, aki tenni kívánt a gyerekekért.

Előzetes teendők szeptembertől:

Megbeszéltük a gyerekekkel, hogy milyen színhelyeket terveztünk. Felhívtuk a figyelmüket, gyarapítsák ismereteiket a megadott témakörökben:

- Fordítói iroda;
- Orosz kaszinó;
- Orosz tájak;
- Orosz konyha;
- Orosz táncház;
- Orosz népi játékok;
- Filmek.

Könyvek a felkészüléshez:

Szovjetunió (Útikönyv. Panoráma 1974.),
Mit kell tudni a Szovjetunióról? (Kossuth Kiadó, 1975. Nemes János),
Moszkva (Külföldi városkalauzok. Panoráma),
Szovjetunió (Képes földrajz),
Okunyeva: Orosz népi táncok,
Szakácskönyv,
Orosz népi játékok.

- Két gyermekcsoport elkezdte az orosz néptáncok megtanulását.
- Az egyes színhelyek „gazdái” megbíztak egy-egy gyereket, aki irányított kutató-munkával néhány perces előadásra készült fel. Az érdekesre „hangszerelt” mondanivaló a rendezvény napján mintegy beköszöntőül hangzott el.

- Gyűjtés:

- zenei anyag (orosz nyelvű dalok) a hangulat kialakításához;
- képek, rajzok, utazási prospektusok a „Szovjetunió élete képekben” c. kiállításához;
- Megindult a munka az „Ajándékbolt” árukészletének előteremtésére. A KISZ-fiataloknak, szülőknek, szakköri tagoknak, napköziseknek igen értékes ötleteket adott az 1983. évi Úttörővezető c. folyóirat, melyben a fiatal népművészek ajánlanak izléses, a gyerekek által is elkészíthető tárgyakat.
- Az árukészletnek, a játék színhelyének megfelelően megfelelő számú zseton készült.

Az „orosz nyelv napja”-n:

- Zene.

- A vendégek köszöntése kenyérrel és sóval.
- Ünnepeles megnyitó. Az „Orosz táncház” szereplői bemutatják műsorukat.
- A megnyitó után minden gyerek elvonult az érdeklődésének megfelelő terembe. (Orosz nyelvű tájékoztató feliratok. - Ezt követően 40 percenként háromszor cseréltek a játékszínhelyek gazdát.

Fordítói iroda

- A játékvezető megfelelő példányszámú szótárt, sokszorosított feladatot készített elő. (A feladatok összeállításában segítségül vette a Képes Nyelvemester tréfáit, fejtörőit, képrejtvényeit stb.)
- A játék fokozatosan nehezedő fordulókból állt.

Értékelés:

- a zsűri minden forduló után zsetonokkal, ill. tréfás-díszes oklevéllel jutalmazott.

Orosz kaszinó

- A „Lehet egy kérdéssel több?”, a „Fele sem igaz” televíziós vetélkedők játékvezetési módszereit használtuk fel. A felsorolt könyveken kívül itt kapott szerepet Teknős Péter: Kérdezz! Felelek c. könyve. A Ki, kicsoda? c. kötet.
- Témák:
politika (MTI-fotók, napilapok hírei stb.),
történelem,
földrajz (a Szovjetunió c. folyóirat felhasználása),
művészetek,

technika,
sport a Szovjetunióban.
Értékelés:
zsetonokkal.

Orosz táncbáz

- Rövid ismertetőt tart egy úttörő az orosz népviseletről, néptáncról.
- A megnyitó ünnepségről ismert tánc(ok), azok elemeinek megtanítása az érdeklődőknek.
- A legügyesebbeket a zsüri zsetonokkal jutalmazza.

Orosz konyha

- Egy csésze tea elfogyasztása közben a gyerekek ismertetőt hallgatnak meg egy tár-suktól az orosz konyha jellemzőiről.
- A p e l m é n y i (húsos derelye) közös elkészítése közben a foglalkozás vezetője orosz nyelven nevezte meg a hozzávalókat. Majd tálalás és az étel közös elfogyasz-tása következett.
- Zárásul a gyerekek tesztlapot töltöttek ki az elhangzott orosz szavakról. Ez lett az alapja az értékelésnek, a zsetonosztásnak.

Orosz tájak

- A kutatómunkával megbízott gyerek 5-10 perces előadást tartott.
 - A feladat az volt, hogy a képen, utazási prospektuson, diaképen stb. látható tájat felismerve, keresse meg a „versenyző” a táj helyét a térképen, és fejtse ki az idevonatkozó ismereteit.
 - A játék fokozatosan nehezedő fordulókból állt.
- Értékelés:
zsetonok,
tréfás, díszes oklevél.

Orosz népi játékok

- Rövid ismertető a fenti témában.
- A játékok bemutatása, majd eljátszása. Itt nyílt lehetőség arra is, hogy a gyer-
rekek a szüleikkel együtt játszhassanak.

Mozi

- Orosz nyelvű rajzfilmeket vetítettünk.
- A feladat itt a szereplők megnevezése volt.

Ajándékok boltja

- A különböző színhelyeken kiérdemelt zsetonokat itt válthatták át a gyerekek aján-dékokra.
- Az ajándéktárgyakon kívül nagy sikere volt a rajonként felajánlott sütemények-
nek is.

* * *

A fent ismertetett játékot már az VIII. Országos Üttörő-konferencia határozatára válaszolva rendeztük meg. „Az irányítás minden szintjén csökkenjen a csupán intellektuális, lexikális felkészültséget igénylő mozgalmi szervezésű... programok, vetélkedők, versenyek, szemlék száma. Legyen több a kreativitást fejlesztő és igénylő közösségi együttlét.” (Felelősség és továbblépés 6. o.)

– Itt a legkülönbözőbb képességeknek adtunk „zöld utat”; próbáltuk játékos módszerekkel irányítani a gyerekek szemét a tánc, a nyelvtudás, a közös játék, a mi szokásainktól eltérő konyhai jó ízek, a képzeletbeli világutazás, a feladatmegoldás nyújtotta örömekre.

– Munkánk végzése közben olyan munkatársakra találtunk, akikről így ír a Határozat: „Valamennyi üttörőcsapatunk adjon lehetőséget hasznos tevékenységre mindenknek..., akik értékeik gazdagítására és átadására a gyermekmozgalom keretei alkalmasnak tartják”. (Ugyanott.)

Az „orosz nyelv napja” mintájára nemzetiségi nap is rendezhető.

SZOMORÚ MIKLÓS

Törtelt

A „tudástérkép”

Nevelő-oktató munkánk minőségének, hatékonyságának javítása minden pedagógusnak alapvető kötelessége. E kötelességtudatból fakadóan a pedagógiai munka minden területén örömdetesen emelkedik az az igény, hogy nevelési és oktatási eredményeink egzakt mérésének elmélete és gyakorlati kérdései ismeretessé váljanak a szaktanárok előtt.

E szerteágazó témából a témazáró ellenőrzést, mint az eredménymérés egyik formáját, járrom körül a teljesség igénye nélkül.

A mérés lényege

Pedagógiai munkánkban az oktatás az a területe, ahol tevékenységünk hatékonysága, a tanulók tudásszintje számokkal egzakt módon kifejezhető, tárgyilagosan, minden szubjektív befolyásoltságtól mentesen feltárható.

Erre többek között a témazáró ellenőrzések nyújtanak lehetőséget. A mérés a gyakorló pedagógus számára lehetőséget ad a tanulók tudásszintjének objektív értékelésére és saját munkájának őszinte, önkritikus elemzésére.

A mérés eredményétől elvárhatjuk, hogy:

1. a mérés révén a nevelő tudja objektív módon értékelni a tanulók tudásának színvonalát (tudásszintjét) az adott téma feldolgozását követően,
2. ismerje meg a tanár a feladatlapok értékelése nyomán a téma (tematikus egység) minden részletének elsajátítási szintjét,
3. az eredmények szolgálnak információként a tanár számára a hiányok pótlása, munkája következő évi tervezése végett.

A következőkben bemutatandó értékelési mód ezeket a követelményeket kielégíti. Ez a mód nem más mint a feladatlapok statisztikai értékelésének egyfajta for-

mája. A statisztikák „bűne”, hogy a számhalmazok rengetege szinte semmit nem mond, de legalábbis rendkívüli figyelem, összpontosítás árán juthatunk néhány használható információhoz. Módszerem számadatot alig tartalmaz, s az ún. „tudástérkép” egyetlen rápillantással elárulja, hol van hiányosság, mit kell pótolni, mire kell a jövőben nagyobb hangsúlyt helyezni.

A feladatlap

A munka első fázisa a feladatlap elkészítése, amelynek módszereire itt nem tér ki. Használhatunk központi vagy saját szerkesztésű feladatlapot. A feladatokban megkívánt teljesítményekhez egy-egy kódjelet (betűt) rendelünk, amelyet a lap szélén tüntetünk fel, jól elválasztva a „munkafelülettől”. (2. sz. melléklet.)

Ügyelni kell arra, hogy a feladatok egyértelmű választ kívánjanak meg, s ugyan-csak egyértelműen eldönthető legyen a válasz helyes vagy helytelen volta.

A feladatlapokon leggyakrabban szereplő feladattípusok kódolásáról kívánok szólni a következőkben.

- a) Igaz-hamis megállapítás: e feladatoknál minden állítás egy kódjelet kap.
- b) Feleletválasztásos feladat: csak a helyes választ kódoljuk.
- c) Kapcsolatkereső feladat: az összetartozó fogalompárok kapnak egy-egy kódjelet.
- d) Osztályozó feladat: az egyes fogalomkörökbe tartozó egyedek mindegyike kódolandó.
- e) Kiegészítési feladat: a kihagyott rész kódjelet kap.
- f) Nyílt feladat: kódolása kissé problémás. A kérdések megfogalmazása adhat segítséget, a lényeges jegyek kapjanak kódjelzést.
- g) Konstruktív feladat: kódolása a legnehezebb. Úgy adjuk meg a feladatot, hogy az alkalmazandó ismeretelemet kódolni tudjuk!

A feladatlapok feldolgozása

A feladatlapok értékelése, javítása során ezeket a kódjeleket alkalmas módon megjelöljük, pl. az elfogadott (helyes) teljesítmény kódjelét bekarikázzuk, míg az eredménytelenekét nem. Itt jegyzem meg, hogy a feladatok súlyozása és azok pontozása a kódjelektől független. Végül, az összes kódjelet véve 100%-nak, a feladatlapot százalékoljuk.

A javítást követően a feladatlapokat sorrendbe rakjuk, első helyre a legteljesebbet sorolva. Ezt követően a tévedések elkerülése végett sorszámozzuk a feladatlapokat.

Papírt fűzünk az írógépbe, és elkészítjük az értékelő lapot, a „tudástérképet”. A fejléc tartalmazza a feladatok számát és az egyes teljesítményekhez rendelt kódjeleket.

A feladatlapon figyelemmel kísérve a kódjeleket, léptetjük az írógépet, s a bekarikázott kódjelhez érve + jelet ütünk be, míg a bekarikázatlanok esetében a hosszú (üres) billentyűt. Végezetül a százalékkértéket tüntetjük fel és a tanuló nevét. Egy sor tehát egy feladatlap teljesítményeinek horizontális vetülete. A munkát a fentiek szerint folytatjuk az utolsó sorszámig. (1. sz. melléklet.) A mozgás hamar beidegződik, s figyelmünket csak a feladatlapra kell irányítani.

A munka végeztével világosan, pontosan körülhatárolhatóan megjelennek azok a fehér foltok, amelyek a tanulók ismereteinek rendszerében is a szó igazi értelmében fehér foltok.

Sorsz.	Részismeretek megoldása														Egyéni telj.	
	1	2	3	4	5	6	7									
	a b	a b c d e	a b c d e f g h i j k l m n	a b c	a b c d e f g	a b c d e f	a									
1.	++	+++++	+++++	+++	+++++	+++++	+	100,00	L	T						
2.	++	+++++	+++++	+++	+++++	+++++	+	97,37	U	Z						
3.	++	+++	+++++	+++	+++++	+++++	+	97,37	P	Z						
4.	++	++++	+++++	+++	+++++	+++++	+	97,37	Sz	G						
5.	++	+++++	+++++	+	+++++	+++++	...	94,74	T	A						
6.	++	+++++	+	+++	+++++	+++++	+	94,74	B	T						
7.	++	+++++	+++++	+++	+++++	+++++	+	94,74	C	M						
8.	++	+++++	+++++	+	+++++	+++++	+	92,11	T	B						
9.	++	+++++	+++++	+	+++++	+++++	+	92,11	M	M						
10.	++	+++	+++++	++	+++++	+++++	+	89,47	T	S						
11.	++	+++++	+++	++	+++++	+++++	+	89,47	T	Z						
12.	++	+	+	+	+++++	+++++	+	84,21	Ö	A						
13.	++	+	++	+	+++++	+++++	+	81,57	R	I						
14.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	78,94	K	A						
15.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	76,31	P	A						
16.	+	+	++	++	+++++	+++++	++	73,68	Sz	S						
17.	++	+	+	+	+++++	+++++	+	68,42	B	Z						
18.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	68,42	G	Z						
19.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	65,78	T	Cs						
20.	++	+	++	++	+++++	+++++	+	65,78	K	J						
21.	++	+	+	++	+++++	+++++	+	65,78	S	B						
22.	++	+	+	++	+++++	+++++	+	63,15	C	Á						
23.	++	++	++	+	+++++	+++++	+	60,52	Sz	É						
24.	++	++++	++	+	+++++	+++++	+	55,26	S	A						
25.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	47,36	K	I						
26.	++	+	++	+	+++++	+++++	+	47,36	M	N						
27.	++	+	+	+	+++++	+++++	+	39,47	N	S						
28.	++	+	++	++	+++++	+++++	+	39,47	K	O						
29.	++	+	+	++	+++++	+++++	+	39,47	T	M						
30.	++	+	+	++	+++++	+++++	+	39,47	Cs	M						
31.	++	++	++	++	+++++	+++++	+	31,57	H	G						
32.	++	+	++	++	+++++	+++++	+	10,52	L	P						
Átlag telj:																68,18

A méréssel szembeni követelmények teljesítése

A soronkénti százaléktételek átlagolásával a nevelő előtt ismertté válik a tanulók tudásszintje a témát illetően. Az első követelményt tehát kielégítettük.

Vertikális, tehát függőleges irányban átlátható a téma valamennyi részletének elsajátítási szintje. Ez volt a második követelmény.

A fehér foltok behatárolása az ismeretrendszeren belül megszabja a pótló foglalkozások anyagát, s a sorszámozás segít a differenciált foglalkozás megszervezésében is. Egyben eligazítja a nevelőt a további években sorra kerülő munkájának tervezésében is. Teljesült tehát a harmadik követelmény is.

Ez a többletmunka hamarosan megtérül, hiszen időbe alig kerül, s nagyban megkönnyíti a bevezetőben megfogalmazott önellenőrző igény kielégítését. Ugyanakkor tájékoztatást kap a nevelő arra vonatkozóan, hogy a továbbiakban mire építheti az ismeretek rendszerét.

E módszert, melyet a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Növényteni Tanszékének támogatásával dolgoztam ki, közel tíz esztendeje alkalmazom, s felelősséggel állítom, hogy a fehér foltok egyre kisebbednek. A kedvező tapasztalatok végett merem módszeremet kartársaimnak ajánlani, hiszen ezzel is hozzájárulhatunk munkánk minőségének javításához.

2. sz. melléklet

TÉMAZÁRÓ FELADATLAP

ÉLET A GYÜMÖLCSÖSBEN

NÉV:

4. oszt.

1. Rajzold le a két gyümölcsfa alakját!

a

b

szilvafa

almafa

2. Rajzolj le egy csonthéjas termést, és jelöld részeit!

a

b

c

d

e

3. Csak számokkal válaszolj!

1. gyökérzet
2. virág
3. csészelevelek
4. szíromlevelek
5. szár
6. porzók

8. vessző
9. korona
10. termő
11. levél
12. törzs
13. termés
14. gally

A virágos növény részei:

A virág részei:

A fás szár részei:

a b c d e

f g h i

j k l m n

4. Válaszolj egész mondattal!

Mi a gyümölcs?

a

b

c

5. A májusi cserebogár mely testrészein találhatók az alábbi szervek? Csak számokkal válaszolj!

1. csápok
2. légzőnyílások
3. rágó szájszerv
4. repülő szárnyak

5. 3 pár ízelt láb
6. fedőszárnyak
7. összetett szemek

FEJ
TOR
POTROH

a b c

d e f

g

6. Egészítsd ki a hiányos mondatokat!

A májusi cserebogár fejlődési alakjai

a _____, a _____, a b

a _____ és végül a _____. c d

Az almát az _____ károsítja. e

A kártevők pusztításában hasznos segítőtársak

a _____ f

7. Felépítése alapján hogyan nevezzük a szőlőszemet?

_____ a



Olasz nyelvet tanulnak a napközisek

Több mint 10 évvel ezelőtt Füle Sándor egyik tanulmányában a következőket írta: „Meggyőződésünk, hogy a jövőben a nyelvtanulás terén a napközi otthonok jelentősebb szerepet fognak betölteni.”¹

Az eltelt időszakban figyelemre méltó kezdeményezések születtek az egész napos nevelés terén, azonban a nyelvtanítás nem haladt előre. Noha a közoktatáspolitikai elemzések, különösen a 80-as évek elejétől, felhívták a figyelmet a tanulók anyanyelvi kultúrájának fejlesztésére és vele párhuzamosan az idegen nyelv oktatására is. 1982. október 20-án az MSZMP Csongrád megyei Végrehajtó Bizottsága által közreadott dokumentumban olvashattuk: „Javítani kell az idegen nyelvek oktatásának szakmai és tárgyi feltételeit. Meg kell vizsgálni a nyelvtanulás kiszélesítésének további lehetőségeit.”

A fenti feladat megvalósításához a Dózsa György Általános Iskolában kezdtek először, az 1982/83-as tanévben, mégpedig egy lelkes, olasz nyelvet jól beszélő nevelő az 5/a-b osztályos napközis csoportban, 37 tanuló részvételével. Az iskola vezetése megteremtette a feltételeket és a bizalmat ehhez a hagyomány nélküli, nehéz feladathoz. A szegediek jól ismerik az iskola társadalmi-szülői környezetét, a nagyrészüik fizikai munkás, mindkét szülő dolgozik, megtalálhatók a csonka családok is. No és ami általános tapasztalatként még elmondható, hogy a családok többségéből az idegennyelv-tanuláshoz semmilyen indítékot nem hoztak a tanulók, sőt kezdetben a szülők mereven elzárkóztak az iskola ilyen jellegű tervétől, szándékától. Egy sikeres tanév elvégzése után, az új tanév munkájának megkezdésével, kellő tapasztalat birtokában hozzáfogtunk a kísérleti program elemzéséhez.

Az alábbiakban az általam alkalmazott módszerekről adok ismertetést. Az első nyelvi foglalkozás „ismerkedés” címmel jelölhető. Ismerkedés az olasz nyelvvel, térképen megkerestük Olaszországot. Azután a bemutatkozás következett, majd az úgynevezett vezényszavak: álljatok fel!, menjetek ki!, sorakozó, indulj! stb. Érdekes feladat volt tanítványaim számára az étkezésekkel kapcsolatos kifejezések olasz nyelven való elmondása (pl.: uzsonna, ebéd, tízórai, jó étvágyat!, egészségre! stb.). A szabad levegőn töltött játék új olasz kifejezések megtanulására adott lehetőséget (fiúknál labdajáték, lányoknál bújócska, dalok stb.). A kikapcsolódást követte a tanulmányi munka, ahol a másnapi leckét csoportosan, ill. önállóan tanulják a gyerekek. Ezzel kapcsolatos tanári irányítómunkámat is olasz nyelven hallhatták tőlem a tanulók pl.: üljetek le!, vegyetek elő a könyveket, füzeteket!, kezdjétek el tanulni! stb.). Az első együtt töltött nap értékét abban láttam, hogy a gyerekekkel el tudtam fogadtatni saját magamat, és motiválni őket abban az irányban, hogy számukra a napközi otthonban valami egészen új dolog következik a mai naptól. A gyermekek reakciójából nyilvánvalóvá vált számomra is, hogy olasz nyelven adott közléseimet megértették, természetesen nem nyelvtani pontossággal, hanem kb. úgy, mint a saját anyanyelvét tanuló kisgyermek édesanyja első szavait, így sikerélménnyel tértek haza, ami azt az érzést alakította bennük, hogy valaki egy idegen nyelven beszél hozzájuk, és ők azt megértik.

A következő hetek és hónapok feladata a tervszerű és folyamatos szókincs bővítés

¹A napközi otthoni nevelőmunka, írta dr. Füle Sándor (Tanárképző főiskolák részére). Tanönyvk. 1973. 25. b.

volt. Ehhez szükséges forrást és nyelvi környezetet a napközi otthoni napirend és az élő szituációk biztosították, pl.: a napközis csoportélet, tanterem, ebédlő, udvar, utca, játszótér stb.

Néhány példa a helyzetszituációkra:

A „hazajárások” eddig magyarul kértek engedélyt a hazamenetelre. Reagálásom olaszul történt: „Dopo il pranzo vado a casa” (ebéd után megyek haza). A gyerek néhányszori ismétlés után könnyedén elmondta, és a többiek is már utánózták. Így bővült szókincsük az „ebéd”, „ház”, „haza” kifejezésekkel.

Következett egy másik természetes szituáció, hogy a gyereket megtanítottam arra, hogy kell „kikéredzkedni”. „Per favore, mi permetta di uscire!” Az első napokban szinte percenként kértek engedélyt, akkora volt a sikerélményük.

A következőkben az egyszerű, majd fokozatosan bonyolultabb helyzeteket a gyerekekkel el is játszottuk. Pl.: Gyerekek találkozási iskolába menet: „Andiamo a scuola” címmel. Megyünk az iskolába. Állomáson jegyváltás, postán levelek feladása, orvosnál, vendéglőben való magatartás, beszéd. Szinte önmaguktól folytatódott az életszerű szituációk. A játékkal és mozgással összekötött tevékenységi formák segítettek az idegen nyelv szavainak rögzítését, gyakorlását és megszilárdítását. A szókincs fejlődésével egyidejűleg adódott a nyelvtan is. Pl.: egy könyv felmutatásával: „libro” (egyes szám), kettő vagy több könyv felmutatásával: „libri” (könyvek, többes szám), rögtön elsajátították a szabályt. A két nem fogalma az alábbiak szerint tudatosult: egy kislány kiállításával, a „nőnem”, „la ragazza”, a lány, ill. lányok, „le ragazze”. Ugyanígy egy (több) fiú kiállításával a „hímnem”, „il ragazzo”, „i ragazzi”. Az írás és olvasás tanítása is fokozatosan történt, a tanulók maguk vetették fel ennek szükségességét. Olvasás tanításához olyan szavakat írtam fel a táblára, amelyekről biztosan tudtam, hogy a tanulók el tudják olvasni. Ez garancia volt a sikerélményre. Ugyanczzel a módszerrel jelentkezés alapján olyan szavakat írtam most már a tanulókkal a táblára, amelyekről tudtam, hogy biztosan le tudják írni. Ezután már minden tanári biztatás nélkül mindent írtak a füzetbe. (Rendszeres füzet- és szótárvezetés értendő ezen.) Ennek következtében feloldódott a gyerekek gátlása az írás-olvasással szemben. A napközi otthoni napirend lehetővé tette az oldottabb, kötetlenebb, vidám tevékenységi formák beépítését is a nyelvtanulásba.

Szabad idő, kedvelt foglalkozás volt a csoportomban a tornatermi és a szabadban zajló játéktevékenység, ennek részeként megtanultak tanítványaim olaszul barchóházni, számos szituációs vicceket adtak elő, és játszottunk el. Kedvelt szabad idő kiegészítő tevékenységnek látszott a diáklevelezés bevezetése is. A Modena mellett levő Camposanto kisközség ált. iskolás tanulóival a gyerekek felvették a kapcsolatot, és levelezésben állnak. A cserelátogatás is alakulóban van, olasz részről konkrét formában meghívást kapott minden gyerekem. A fenti módszerektől azt várjuk, hogy a tanulók Olaszországról szerzett ismerete elményekkel gyarapodjék, valamint további motiválásnak fogjuk fel az olasz nyelvtanulási kedv fokozására.

Külön szeretném kiemelni az olasznyelv-tanulás közösségformáló hatását. A gyerekeknél tapasztalom az egyéves munka eredményeképpen, hogy büszkéek arra, hogy ők egy olyan idegen nyelvet ismernek, amit a másik napközis csoport tanulói nem értenek. Pl.: büszkéek arra, ha a csoportban valami hirdetés olaszul hangzik el, és ők azt értik, sőt végre is tudják hajtani. Észreveszem azt is, hogy gyakran előfordul, hogy olaszul beszélnek a folyosói szünetekben a többiek csodálkozó pillantásaitól kísértve. Ez arra inspirálja őket, hogy minél jobban és minél többet tanuljanak. Feltárazta a napközi otthon merevsége, egy igazi „nyelvi klubszellem” van kialakulóban, ahol már mindenki kötelezőnek tartja magára a közösségi feygyelmet és a napirend betartását. A nagy hagyományú olasz nyelv és kultúra szelleméből áradó lelki finomság jelei is egyre jobban megnyilvánulnak. Kopik a serdülő korra jellemző nyerseség,

kialakulóban az egymás iránti magasabb fokú tisztelet, megértés és megbecsülés. Úgy érzékelem, hogy a tanár személye is átértékelődött közben, hiszen együttesen képviseli a nevelő – anya – apa személyét, fokozódott a családias légkör is.

A foglalkozásokra való felkészüléshez jól használható Katerin Katerinov perugiai professzor „La lingua italiani per stranieri” (olasz nyelv külföldiek számára) c. könyve, valamint a magyarországi Olasz Kultúrintézettől kapott könyvek, színes diárorszozatok, térképek, színes, olasz nyelvű prospektusok, valamint az iskola könyvtárában levő magyar nyelvű Olaszországról szóló gyönyörű művészettörténeti, képzőművészeti albumok. A napköziterem is közben nyelvi szaktanterem szintjére jutott, a gyerekek gyűjtőmunkája eredményeként szép plakátok, faliújságok kerültek a falra.

Néhány következtetést fogalmazok meg az egyéves olasz nyelvi nevelői munkám alapján:

1. A sokféle napközis éltrend lehetőséget biztosít arra, hogy a gyerekekhez mindig és minden szituációban olaszul szóljunk, és ezzel a mindennapi élet leggyakrabban előforduló helyzeteiben biztosítani tudjuk a szóbeli kommunikáció eszközeként az olasz nyelvet.
2. Biztosítani kell a nyelvi csoportokban, hogy a hét minden napján legyen egy 45 perces rendszerező foglalkozás. Célunk ezzel a tanulók folyamatos motiválása, a tanulói eredmények pozitív megerősítése a csoport közössége előtt. Ez egyúttal az értékelés formája is.
3. Türelmes tanári irányítással mindig biztosítani kell, hogy a gyermek idegen nyelven való közlését önállóan mondja el, és utána történjék a javítás. A kudarc és szorongás érzését ily módon sikerélménnyé tudjuk változtatni, amely a gyermeket további beszédre serkenti.
4. A napközis, szabadabb csoportlégkör lehetőséget ad a játékos-humoros-mozgásos nyelvtanulásra.
5. A tanulók mindennapos olasz nyelven folytatott beszéde, a hagyományos nyelvórakon nem tapasztalt, aktivitás forrása lesz, amely szókincsszaporodáshoz és a beszédképesség gyorsabb kifejlődéséhez vezet.

Az év folyamán három bemutató foglalkozásra is sor került. A gyerekeknek nagyon tetszett, és büszkéek voltak teljesítményükre, szereplésükre, amit teljesen önállóan végeztek, tanári vezetés nélkül. Első alkalommal a JATE Olasz Nyelvi Tanszék szakemberei előtt, másodszor a Békés–Csongrád–Bács-Kiskun megye napközi otthoni vezető szakfelügyelőinek tartottak foglalkozást. A harmadik alkalommal – a helyi továbbképzési nap keretében – szegedi napközis nevelőknek. A bemutató foglalkozást követően vitavezetőként részese voltam (Szabó G. Mária) magam is e sikeres, ma még ritka rendezvénynek. A napközi otthonban dolgozó nyelvtanároknak mintát adott arra, hogyan lehet az egész napos nevelésnek szerves része az idegennyelv-tanulás. Megállapítottuk azt is, hogy a nem kötelező és nem divatos nyelvek tanítását (olaszon kívül a francia, spanyol, eszperantó és a szomszédos népek nyelvére kell gondolnunk: szerb, szlovák, román stb.) érdemes volna napközi otthonainkban bevezetni, hiszen nyelvtanári adottságaink Szegeden igen kedvezőek. E nyelvi program kísérlete meggyőzött arról is bennünket, hogy egy tanárnak, ha „csak” napközis, nem szabad élete zsákutcájának tekintenie, helyette saját szaktárgyán belül találja meg azokat a lehetőségeket, tartalékokat, amelyeket „be tud dojni” egy közösség kialakítására, formálására és a rábízott gyerekek személyiségének gazdagítására, hiszen a napközis nevelő gyerekekkel együtt töltött ideje jóval több, mint az osztályfőnöknek vagy akár a dolgozó szülőknek.

A tapasztalatok közreadásával szeretnénk biztatást adni a napközi otthonban dolgozó nyelvszakos tanár kollégáinknak.

Szülők az osztályfőnöki órán

Osztályfőnöki munkaközösségünk is évek óta keresi azokat a megoldásokat, melyekkel még jobban, eredményesebben kiszélesedik az iskola, az úttörőélet és a szülők, a család kapcsolata. Tapasztaltuk, hogy ahol nemcsak elcsépelet szólás, üres forma maradt az „Egy őr – egy család” jelszó, hanem meg is valósult a szülők részéről a patronálás, ott folyamatosságában megmaradt az iskola és a család kapcsolatának a formája. Magam tovább szélesítettem a jelszó értelmezését – „Egy őr – sok család”. Bebizonyosodott ugyanis az, hogy az őrök csak akkor tudják úttörőéletüket állandó jelleggel kibontakoztatni, ha sok – valamennyi – család folyamatosan, segítő kézzel támogatja a kis közösség munkáját.

Az előző osztályom egyik őrével rendhagyó őrsi foglalkozást tartottunk. A fiú-őröm a szülőket és az őket patronáló KISZ-alapszervezet tagjait is meghívta az úttörőév programját tervező összejevetelre. Az őszinte megnyilatkozások még szorosabbá fűzték a kapcsolatot, s ez a találkozás hosszú távra biztosította az őr eredményes munkáját, színes, játékos életét.

Iskolánkban 10 éve minden tanév elején az 5. osztályosok szülei számára egy olyan szülői értekezletet is rendezünk, melyen a tanulók szexuális felvilágosításáról – az általános iskolai nevelés és oktatás terve alapján – ad tájékoztatást az osztályfőnök és az iskolaorvos. A szülők megismerkednek a tantervben meghatározott nevelési célokkal, pedagógiai és orvosi segítséget, felvilágosítást kapnak a leggyakoribb problémák megoldásával kapcsolatban.

A jelenlegi – 7/a – osztállyal újabb lépéseket tettem az iskola nyitottságának megvalósítása érdekében. Két évvel ezelőtt, az ötödik osztályban három alkalommal találkoztunk a szülőkkel a Rendtartásban felsorolt szülői értekezleteken és fogadóórákon kívül. „A serdülőkor nevelési problémái” témakörben hallottunk egy-egy vitaindítót az osztályfőnök, az iskolaorvos és egy pszichológus (a Hazafias Népfront szervezésében) előadásában. A 70–80%-os megjelenés, a bátor véleménykifejtések, a kérdések sora (közösség előtt és négy szemközt), az igények bejelentése ehhez hasonló találkozások megrendezésére, az iskola és a család kapcsolata meghitt légkörének, a nevelési feladatok közös nevezőre hozásának a sikerét jelentette.

Fentiekből adódóan igyekeztünk újból előrelépni. Mi is tapasztalni akartuk annak az osztályfőnöki órának az eredményességét, melyen a szülők is részt vesznek. A rendhagyó – SZÜLÖK AZ OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁN – osztályfőnöki órára izléses meghívóval invitáltuk a szülőket. Szükségessé vált számunkra is a rendhagyó óra, mert be kellett mutatnunk a szülőknek, hogy a családban oly sokszor szót nem kapó, a „csak” gyerekeknek tartott gyerekek milyen komolyan tud egy-egy témakörben elmélyedni, felnőttként állást foglalni.

Rendhagyó osztályfőnöki órának neveztük az összejevetelt. Rendhagyó volt, mert:

- a szülőkkel, a nevelőtestülettel, főiskolai hallgatókkal együtt közösen,
- tanítási időn kívül, délután 5 órától 6-ig,
- nem a megszokott osztályteremben, hanem a Neveléstudományi Tanszéken,
- ülésrendünktől eltérően – szemben a szülőkkel – tartottuk meg az osztályfőnöki órát.

Végül olyan kivételes órának hirdettük meg, melyen az elkészített vendégeket is szívesen fogadtuk, hiszen munkahelyükről érkeztek a szülők.

Tudtam, hogy ebben a napszakban fáradtabbak leszünk már. Ezért a „forgató-

könyvet" úgy kellett elkészíteni, hogy abban a motiválás sora magas hatásfokkal érvényesüljön.

A rendhagyó osztályfőnöki óra témája volt: **TISZTELET AZ EMBER IRÁNT**. A tantervi téma nem véletlenül került e ritka találkozás napirendjére. A látszatra könnyen feldolgozható kérdéskör egyáltalán nem nevezhető másodlagos jellegűnek. Úgy véltem, hogy az egyszerű beszélgetés, a talán még előforduló lelkizés helyett új módon kell gyermekeinkkel szemben állni. Igen, szemben állunk, mert nem túlzás, ha megállapítjuk, hogy a tiszteletadás életünk, napjaink egyik legjobban megsebzett pontja. A feldolgozásban is rendhagyóságra vállalkoztam.

A telt ház, a többször felzúgó taps és az általános elismerés azt tükrözte, hogy valóban szükséges a szülők részvétele egy-egy osztályfőnöki órán. Egy olyan témakört boncolgattunk, melyben a tanulók tettei tükröződtek pozitív és negatív jegyekkel. Ezekről önmaguk nyilatkoztak a vendégek előtt, sőt a szülőket is sikerült bevonni a „kerekasztal”-beszélgetésbe.

Az osztályfőnök és a szülők számára továbbra is nyitott, megválaszolatlan marad az, hogy vajon a gyermekeink jobban gyakorolják-e majd a tiszteletadást? A rendhagyó osztályfőnöki órának azonban máris vannak eredményei:

- A félreértelmező szótár (Kovács Judit-Osvát Katalin: Nemcsak illemtan...) válogatott illetlenségeinek teljes felsorolását az ABC szerint hetenkénti váltással mutatják be – felajánlásukkal – a faliújság-szerkesztők.
- A csak október hónapra tervezett felajánlást – idős emberek köszöntése – folyamatos jelleggel gyakorolják, tehát néhány idős, egyedül élő emberre állandóan felfigyelnek; látogatásaikkal, köszöntéseikkel (karácsony, névnap, születésnap) megtisztelik őket.
- A szülők hasonló jellegű összejöveteleket, osztályfőnöki órákat igényelnek.

A rendhagyó osztályfőnöki óra leírása **TISZTELET AZ EMBER IRÁNT**

I. A vendégek – szülők, nevelők, tanárjelöltek – *köszöntése*.

II. Bevezető gondolatok: *meghívás-bemutakozás*.

1. Megbeszélés-kérdés: Illetlenség, tiszteletlenség volt-e a meghívók esetleges felbontása a gyerekek részéről?

2. A tanulók bemutatkozása a vendégeknek.

Megbeszélés – Miért mutatkoztatok be? Mi a bemutatkozás, bemutatás?

3. Írásvetítői összegezés: *Bemutakozás*.

Bemutakozik – „A megismerés szándékával valakinek megmondja a nevét” (Magyar Értelmező Kéziszótár).

Bemutat – „Nevén nevezve megismertet valakivel (valakit valakinek)”.

4. Dramatizálás (előre megtervezett szerepjátékokkal):

a) Egy fiú bemutatja barátját az osztályfőnökének. „Helyes vagy helytelen? – Miért?”
– Újrajátszás helyesen.

b) Egy lány az ismerős nőt bemutatja férfi osztályfőnökének. „Helyes vagy helytelen? – Miért?”
– Újrajátszás helyesen.

c) Az osztályfőnök bemutatása a vendégeknek – rögtönzött feladat (esetleges helyesbítéssel).

5. Megállapítások rögzítése írásvetítővel:

- A fiatalabbat mutatják be az idősebbnek.
- A férfit mutatják be a nőnek (akkor is, ha a nő sokkal fiatalabb).
- Társaságban - általában - az újonnan érkezettet mutatják be a már egybegyűlteknak.
- Telefonban is be kell mutatkozni!

III. Üdvözlés-köszönés

1. Szerepjáték - A férfi (osztályfőnök) köszönti nő ismerősét (nadrágzsebből kivieszi a kezét, majd előrenyújtja): „Á! - Van szerencsém! Hódolatot asszonyom! Csókolom a kacsóját (erőltetetten kezét csókol).”

Kérdés: Helyes vagy helytelen? - Miért?

- Újrajátzás helyesen.

Vita: Ki köszön kinek? Ki köszön előbb?

2. A köszönés változatai - megbeszélés.

Megállapítás: mindenféle emberi kapcsolatban elfogadhatóak, ízlésesek és szépek - „Jó reggelt!”, „Jó napot!”, „Jó estét (éjszakát)!”, „Viszontlátásra!”.

3. Részösszefoglalás írásvetítővel: Köszönés.

- Előre köszön: - fiatalabb az idősebbnek,
- férfi a nőnek,
- fiú a lánynak.

- Az köszön előbb, aki először pillantja meg a másikat.

- Visszaköszönni kötelező!

Inkább pazaroljunk el egy köszönést, ha megtakaríthatunk egy sértést!

- A köszönés békés jóindulat tolmácsolása.

IV. Célkitűzés: TISZTELET AZ EMBER IRÁNT

(díszített felírással a táblán)

1. Életünk illetlen tiszteletadásáról bemutatás írásvetítővel. a) Ismerős kérések ott-honról. b) A közéletben hallható „jó” modor.

2. Aktuális újság cikk felolvasása arról, hogy nap mint nap milyen súlyosan, olykor kölcsönösen megbántjuk egymást.

3. Az UDVARIASSÁG - első számú nevelési fő feladat.

a) A korábbiak folyamán készült írásbeli felmérés - tanulók megnyilatkozása - összesítésének bemutatása írásvetítővel:

Milyenek kell lennem, hogy udvarias gyerekeknek tartsanak? (14 tanuló válaszaiból)

- udvarias a közlekedésben	7 tanuló
- segítőkész (szolgálatkész)	5 tanuló
- tisztelettudó (idősek felé)	5 tanuló
- figyelmes (körültekintő)	4 tanuló
- illedelmes (udvarias)	4 tanuló
- köszönő	2 tanuló
- szép beszédű	2 tanuló
- jól nevelt	1 tanuló
- fegyelmezett	1 tanuló
- normálisan viselkedő	1 tanuló

b) Kiket tisztelsz? - Miért? (14 tanuló válaszaiból)

Bemutatás írásvetítővel:

szüleimet	19 tanuló	tanárokat	14 tanuló
nagyszülőket	11 tanuló	rokonokat	8 tanuló
testvéreket	5 tanuló	barátokat	8 tanuló
öregket (időseket)	4 tanuló	osztálytársakat	4 tanuló
óvó nénit	1 tanuló	politikai vezetőket	1 tanuló

c) Szóbeli kiegészítés – megbeszélés: Mit nevezünk udvariasságnak? Milyen az udvarias ember?

d) A „Kiket tisztelsz? – Miért?” válaszadásokból néhány jellegzetes megállapítás felolvasása.

e) Írásvetítő: Az udvariasság jegyei

– A helyes viselkedés külső formája –

Megértés – figyelmesség: előzékenység, tapintat, türelem (önuralom, szerénység – alázat helyett önértzet), segítőkészség, kulturált érintkezés (köszönés, beszédmód) ..

Az ilyen ember (gyerek) tisztelettudó (tiszteletadó), az önfegyelmet gyakorolja.

V. A megszólításról általában

1. Az osztályfőnök bemutatásában:

a) illetlen megszólítás: „Öcsi, te!” „Hé, maga!”, stb.

b) a „társ” változatai: kartárs, szaktárs, stb.

c) bizalmaskodás: „Aranyoskám!”, „Apuskám!”, „Édesem!”.

d) az „úr” megszólítás fonákosságai – tanár úr, de miért tanárnő?

2. Írásvetítő: A MEGSZÓLÍTÁS

– Senkit se szólítsunk másnak, többnek, kevesebbnek, mint ami megilleti!

– A megszólítás se hízolgést, se alázatot, se gögögt, se lekicsinylést ne fejezzon ki!

– Örizzük meg a szavak értékét! – A szó gyógyíthat, de sebezhet is.

3. Hogyan telefontáljunk?

Az osztályban használt bece-, gúnynevek alapján szerepjáték az osztályfőnök és az egyik tanuló előadásában.

Bandi: Nagy Kancsalka otthon van?

Szülő: Halló?! – Kicsoda?? – Kancsalka?

Bandi: Hát persze! A mi Kancsalkánk.

Szülő: Senki sincs idehaza, de kívül beszélek? S talán jó estét!

Bandi: Akkor jó! Brunyó Bundi vagyok a 7. a-ból.

Szülő: Jézus Mária!!! – Brunyó vagy Bunyó, és Bundi? Mít akarsz Te egyáltalán Bunka?

Bandi: Egy üzenetről van szó. Tómpár Tudor azt üzeni Kancsalkának, hogy hozza el holnap a Zombibí könyvét, mert Kacsának és Grill Csirkének is oda akarjuk adni.

Szülő: Nem értem! Hiszen ez már egy baromfiudvar! Ki üzen kinek?

Bandi: Ha nem érti, akkor nem érti! Vén hapsi! (Leccsapja a telefont.)

Szülő: Micsoda??! – Te taknyos kölyök, nevetlen srác! A Brunyó apád mindenit!

– Újrajátszás helyesen az érintettek rendes nevével.

– Megbeszélés: Miért hagyod, hogy így nevezzenek? Miért nem sértődsz meg?

Megállapítás: a becenevek, gúnynevek elfogadhatók mindaddig, amíg nem durvák.

VI. Hol és mikor kell tiszteletet adnunk? – 2. számú nevelési fő feladat.

Írásvetítő:

Tisztelet – a családban: szülő – gyermek

nagyszülő – gyermek

testvér – gyermek

– az iskolában

– a társak iránt

1. Tisztelet a családban

Önkritika gyakorlása:

a) Gyerekek megnyilatkozása: „Amikor tiszteletlen voltam otthon”.

b) Szülők beszámolója: „Mi is tévedtünk már...”

c) – Mikor és mivel ajándékozzunk? – megbeszélés.

– Jelenet: a születésnapját tartó nő felköszöntése virággal helytelenül és helyesen.

- d) Az étkezés esztétikuma plakátokkal illusztrálva és dramatizálás; fogpiszkálós gyerekek (jól és rosszul).

Osztályfőnök vice: „És te hány fogpiszkálót ettél?”

2. *Tisztelet az iskolában.*

Jelenetek: az osztályfőnök és a tanulók az ajtónál (az udvariasság és udvariatlanság variációival).

3. *Tisztelet a társak iránt*

Jelenet: Civakodó fiúk durva beszédét bírálja az osztályfőnök.

Kérdés: Mik az udvariatlanság okai?

Megállapítások összegezése – osztályfőnök.

VII. A HUMANITÁS – 3. számú fő nevelési feladat.

1. *Megbeszélés: Mi a humanitás? Hogyan gyakoroljuk?*

2. *Írásvetítő:*

Humanitás (latin) – 1. az emberi méltóság tisztelete; 2. emberi méltóság, emberhez való magatartás.

Humánus (latin) – emberies, emberséges, emberszerető (érdeklődés a másik ember iránt; segítőkészség).

3. *Plakátok bemutatása*

a) Szülő fogja a gyermeke kezét

b) Felnőtt gyermek fogja az idős szülő kezét.

Megbeszélés: Mit jelent ez a két kézfogás?

4. *A csapatprogram egyik feladatának ismertetése: az alsóvárosi vöröskeresztes alapszervezet által megadott címlista alapján 11 egyedül élő, idős ember első meglátogatása. Az erről készült magnófelvételek bemutatása.*

Megbeszélés: Hogyan jellemezhetők az idős emberek? Mit jelent számukra a látogatás (a patronálás)?

– A tanulók felajánlásai, vállalásai:

a) Néhány idős embert állandó jelleggel patronál a raj.

b) A raj faliújságán a krónikás-kettős közölni fogja a Félreértelmező szótár válogatott illtlenségeit.

VIII. A témakör (a megbeszélések) összegezése – osztályfőnök.

1. *Az illem, a tiszteletadás számos területe még újabb megbeszélésre vár (az öltözködés; az esztétikus, célszerűen berendezett lakás; az ízléses evés; az ivás és részegkedés; szokások és szenvedélyek; a rend, a tisztaság; autós illemtan; a szórakozás).*

2. *Befejező gondolatok:*

A tiszteletadás erkölcsös és esztétikus magatartás.

Őszinte tiszteletadás = szellemi kulturáltság.

Az illem ismerete önuralom kérdése.

A humanizmus megvalósítása: embertársak megbecsülése, tisztelete, segítése; udvariasság, tettekben megnyilvánuló előzékeny magatartás.

A gyerekek jól neveltségét, műveltségét is gyakran udvariasság viselkedésükről ítélik meg.

Az udvariasság nem avult el, csupán tartalma változott meg.

Megjegyzés: a tiszteletadás (udvariasság) jegycinek megállapításánál, írásvetítői bemutatásnál az alábbi irodalmat használtam fel:

Gyenes István: Mi illik, mi nem illik? – rendhagyó illemtan (Minerva, Budapest – 1975.)

Kovács Judit-Osvát Katalin: Nemcsak illemtan... (Móra Könyvkiadó, Budapest, 1978)

Magyar Értelmező Kéziszótár (Akadémiai Kiadó, Budapest – 1978.)

Összehasonlító verselemzés az irodalomórán

Két vagy több vers egybevetése, összehasonlítása többször előfordul az irodalomórán. Az irodalmi művek elemzése – ezen belül a párhuzamos elemzés is – azonban nem lehet végcél, hanem csak eszköz arra, hogy a tanulók érzelmileg közelebb kerüljenek a tárgyalandó költeményhez, novellához, regényhez vagy drámához, mélyebben értsék meg azt, esztétikai érzékük és a szépirodalmat befogadó képességük fejlődjön, s így kedvet kapjanak az olvasáshoz. Egy-egy vers elemzése természetes az órán. Az elemzés során kibomló esztétikai érték, tartalom – a formával együtt – hatással van a nevelőre és a tanulókra egyaránt. Állásfoglalásra készíteti őket. Az elemző kérdésekre, megállapításokra választ várunk a gyermekektől. A tanulók órai aktivitása persze osztályonként eltérő lehet. Ahhoz viszont, hogy az osztályban ne csak egy kis csoport vegyen részt az irodalmi mű feldolgozásában, hanem többen kapcsolódjanak bele, s kedveljék meg az elemzendő költeményt, felhasználhatjuk és segíthet az összehasonlító elemzés is. Ez az elemzésfajta azonban már a hagyományosnak nevezett óravezetésben is meg volt, csak lehet, hogy nem elég gyakorisággal, s a versnek kevésbé kifejtve az esztétikai értékét. Természetes, hogy nem egyoldalú esztétizálásról van szó, hiszen talán az lenne az ideális helyzet, ha az elemzőkor felszínre kerülne az esztétikai érték mellett a vers eszmei mondanivalója, valamint nyelvi és stilisztikai szempontok is jelen lennének. Vagyis az egész vers összbenyomását, hangulatát vizsgálná, s ily módon próbálnánk hatni a tanulókra. Felvetődhet azonban a kérdés: Milyen mértékben kerülnek közelebb a tanulók a tárgyalandó műhöz az összehasonlító elemzés segítségével? Nem megterhelő-e számukra, ha még más versek hasonló gondolatait, sorait kapcsoljuk a feldolgozandó költeményhez? Nem valószínű.

Ugyanis könnyebb egy-egy fogalmat, gondolatsort, egy verset megérteni, s talán meg is kedvelni, ha már egyszer megtanult, hasonló gondolattal magyarázzuk meg, vagy ily módon vezetjük rá a tanulókat a még új, ismeretlen versrészletek értelmezésére, az elemzés végén pedig az egész költemény megértésére, átélésére. Vannak esetek, amikor a tanulók saját maguk is felismernek egy versben olvasott sorhoz hasonlót más versből. Azonkívül a még ismeretlen szó vagy kifejezés jelentésének árnyaltságát figyeltethetjük meg a tanulókkal a hasonló jelentésű, rokon értelmű szavakkal. Úgyis mondhatjuk, hogy itt, irodalomnak irodalommal való, de nem egyoldalú, koncentrálásáról van szó.

Ha a kínálókozó helyzet úgy hozta, alkalmaztam a párhuzamos verselemzést az órán. Ilyen alkalom volt Ady Endre Dózsa György unokája című versének elemzésekor is. Király István szerint Adynál 1907 elejétől írásaiban, de verseiben is felhangzott a forradalom szava. A Dózsa György unokája a paraszti forradalmiság versei közé tartozik. Itt most az órának a verset elemző részét – ezen belül az összehasonlító elemzést – emelem ki, bár az irodalmi mű elemzése amúgy is az óra központi feladata. Az órára egypár érdeklődő tanulónak házi feladatul adtam, hogy nézzék át a történelem könyvből és a Képes Történelem című sorozatból a Dózsa-féle parasztfelkelés fontos eseményeit, közelebről Dózsa György személyét. Lehet pl.: még szorgalmi feladatként adni, hogy magyar képzőművészeti albumokból keressenek a parasztháborút vagy Dózsa Györgyöt megörökítő festményeket, vagy olvassák el Arany Jánosnak Petőfi Sándorhoz írt 4. levelét (1847. február 28. Szabolca), kiemelve belőle a Dózsa Györgyre vonatkozó sorokat, valamint Petőfi Arany-

hoz írt 5. levelét (1847. március 31. Pest), s ebből is a Dózsára utaló gondolatokat kikeresve.

Ezt a kiegészítő feladatot azonban Petőfi A nép nevében című versének elemzéséhez is lehet adni. Az összehasonlítható versek ugyan benne vannak a tankönyvben, de azért több gyermeknek ajánlható, hogy hozza el az órára a Magyar versek könyvét. Az órára bevittem Derkovits Gyula Dózsa-fametszetsorozatát. Bevezetőben felidéztük a már tanult Ady-verseket, majd a versek alapján költészetének néhány jellegzetes vonását. Ezzel mintegy megindult a beszélgetés Ady költészetéről. Még az elemzés megkezdése előtt a kis csoport ismertette munkáját. Csak a legszükségesebb eseményt idézték fel a felkelésről, s egy pár mondatban szóltak Dózsa Györgyről. Megbeszéltük a költemény címének jelentését. Ezután a vers bemutatása következett, majd elemzése. Az összehasonlító elemzést két szempont szerint végeztük. Az egyik szempont volt, amikor is a költeményt összevetettük Dózsa György alakjának és a parasztfelkelés szemszögéből Petőfi A nép nevében című versével, s esetleg – ha az osztály irodalmi érettsége, szintje vagy az idő engedi – ide lehet venni Juhász Gyula Dózsa feje című versét is (bár ez nem tantervi anyag). Lehet differenciált feladatként az órán vagy házi feladatként kiadni az elemzést jobb képességű tanulóknak. Az órán bemutatható pl.: az alábbi képzőművészeti alkotások közül, tetszés szerint kiválasztva, bármelyik:

Derkovits Gyula: Dózsa-fametszetsorozat,
Kádár György–Konecsni György: Vihar előtt,
Szabó Vladimír: Dózsa népe.

Természetesen a képeket, stílusuknak különbözősége miatt, más-más nézőpontból hasonlíthatjuk össze a verssel. A másik szempont „A Nyár heves s a kasza egyenes” motívum, mint a népben izmosodó, erősödő forradalmi gondolat jelképe a költeményben; ezzel a résszel állítottuk párhuzamba Juhász Gyula versét, a Magyar nyár 1918-at.

A megfigyelési szempontokat, a kérdéseket frontálisan is fel lehet tenni az osztálynak, vagy csoportmunkában is meg lehet oldani. Az elemzés kezdetén megkérdeztem az osztálytól:

- Milyen hangulatúnak éreztétek a verset?
- Mit gondoltok, miért „vallotta” Ady Endre saját magát Dózsa György unokájának? Közben tisztáztuk a „Bocskoros nemes” kifejezést.
- Korábban melyik versben olvastatok Dózsa Györgyről, híreről, szelleméről? Többen említették Petőfi A nép nevében című versét.
- Kiket figyelmeztetett vele a költő?
- Hogyan állította a kiváltságosak elé intő példaként a parasztfelkelés vezérét?

A válaszok után bemutattam a tanulóknak a Dózsa-fametszetsorozatból Dózsa a várfokon, valamint Dózsa a tüzes trónon című lapokat és megkérdeztem:

- Milyennek látjátok Dózsa György alakját?
- Ady Endre miként mutatja be Dózsa György „kósza” népét?
- Szerintetek mit jelent „A Nyár heves s a kasza egyenes” sor? Itt újra bemutattam a fametszetsorozatból a Kaszát fenő paraszt, a Kapudöngetők, az Összecsapás című képeket.
- Figyeljétek meg a kaput döngető alakok mozgását!
- Hogyan fejezi ki a kép a döngetők erejét?
- A másik fametszet hogyan ábrázolja a kaszával előrenyomuló, végeláthatatlan tömeget?
- Nézzétek meg arckifejezéseikben a haragot, az elszántságot!

Még idekapcsolva, ha van rá lehetőség, felolvashatjuk Ady Endrének egy másik verséből, A paraszt Nyárból (ez sem tantervi anyag) a nyárra vonatkozó sorokat, ahol a nyár, mint az egészséges, erős munkásélet jelképeként található:

„Boldog, aki az ő fia,
Boldog, akit a Nyár szeret,
Boldogok a Nyár fiai,
Az erős emberek.”

„Boldog, aki vígan kaszál,
Boldog, aki paraszt.”

„A Nyár, a Nyár legjobb apa,
Oszlja a békét és erőt...”

„A Nyár, a Nyár nem álmodik,
Kaszál, dalol és nem rohan,
Erősen, biztosan arat,
Forrón és boldogan.”

Egyébként mind a két vers, a Dózsa György unokája és A paraszt Nyár is az illés szekerén (1908.) c. kötetben jelent meg.

- „A nyár heves” metaforához hasonló szakaszt olvashattok Juhász Gyula Magyar nyár 1918. című versében.
- Keressétek ki, melyik ez a versrészlet!
- Melyik sorok bizonyítják, hogy a költő társadalmi vihart vár?

A Dózsa György unokájában mintegy fokozatosság figyelhető meg a nép és az urak szembenállásában, mely a figyelmeztetéstől a várba özönlő tömeg bemutatásáig tart:

- | | |
|-------------|--|
| 1. versszak | „Hé, nagyurak, jó lesz tán szóbaállni
Kaszás népemmel...” |
| 2. versszak | „Mi lesz, hogyha Dózsa György kósza népe
Rettenetes nagy dühvel özönlő.” |
| 3. versszak | „Rabló váraitokból merre fut
Hitvány hadatok? Ha majd csörömpöléssel
Lecsukjuk a kaput?” |

Figyeltessük meg a tanulókkal a szóképeket s a jelzős kifejezéseket! A Dózsa György unokája és a Magyar nyár 1918. is kérdésekkel fejeződik be. Mutassunk rá, próbáljuk érzékeltetni az osztállyal, hogy sok esetben kifejezőbb lehet, ha a költő kérdez, vagy éppencsak sejtet valamit, mintha mindent kimondana. Az elemzés végén megemlíthetjük, hogy később majd József Attilától is fogunk olvasni egy verset, melynek címe a Nyár, s melyben a derűs természet harmóniája fokozatosan bomlik, és a forrósodó tájban a közelgő vihar képei arra a viharra utalnak, amely az utolsó szakasz tanúsága szerint a parasztforradalom. Az elemzéshez felhasznált, szükséges képzőművészeti alkotások bemutatásával, ugyancsak a szükséges történelmi események felidézésével egyúttal megteremtődött a koncentráció (az irodalom, a történelem és a képzőművészet között) s a szemléltetés egyidejű kapcsolata az órán.

DR. SIMON GYULA
Budapest

A nevelőmunka egyik fontos műhelyéről

A jubileumi alkalom sem jogosít fel holmi „neobarokk” fényekben pompázó ünneplésre. Huszonöt éves a szocialista kollégiumi „mozgalom” hazánkban. Nagyon is érdemes tanulságainál – eredményeinél és problémáinál – elidőzni. Különben is érintve és érdekelve érzem magam, ha kollégiumról van szó. Ifjúságom tízéves kollégiumi múltja mai napig az együttérzés és a szeretet szálaival fűz ehhez az intézményhez. Érzékeny vagyok sorsa, fejlődése, problémái iránt. Bármikor, ha a *nevelésnek* ez a nagyon fontos és nagy lehetőségű műhelye nem kap kellő figyelmet, magam is a hivatásában sértett önérzetével, „személyes megtámadtatás” címén emelek szót. Úgy tűnik, hogy az intézmény házatáján a problémák ma sokasodnak, ezért emlékeztetőül elmondok néhány gondolatot.

Kiindulásul forduljunk itt is a *történeti tapasztalathoz*. Joggal! Legjobb kollégiumaink (és ilyen sok van) nevelő munkájában összeötvöződik hagyomány és jelen; történeti tudat nélkül ugyanis nemcsak nép, nemzet, de eredményes *nevelés* sem létezhet. A kollégiumi nevelés elmélete és gyakorlata hatalmas „poggyással” érkezik a felszabadulás küszöbére, s ez az örökség jelentős haladó hagyomány őrzője. Az értékeket azonban nem szabad formai oldalról közelíteni, formáságokká merevíteni. Olyan erősen és mélyen motivált nevelő hatásról van szó, mely cselekvési programot adott, és azt képes volt „vezérelni” is; vagy olyan tanulásról az ifjúsági önkormányzat működtetésére, mely jól tudta, hogy lehetetlenség az iskola, a kollégium feladatait az ifjúság egyetértése és aktív közreműködése *nélkül* megoldani. Bethlen Gábor gyulaféhérvári kollégiumától a NÉKOSZ-ig – és mai napig tartóan – ez a történeti tapasztalat, miként az is: a magyar kollégiumokat – bárkit is fogadtak be – egy erősen *népi-plebejusi* szellem is átjárta. Nem kívánták a társadalmi hátrányokat oktatásiakkal tetézní.

Szocialista „formációban” gondolkodva a NÉKOSZ a kiindulási pont, jóllehet témánk szempontjából életkori eltérések vannak. Ám érdemes és tanulságos a történelemben hátrább is araszolni, anélkül, hogy mechanikus „egyezésekre”, analógiákra gondolnánk. Ha – például – március 15-ére csak március 15-én kell és lehet gondolni, az előbb-utóbb formalizmusra vezet. A forradalmi megújítás szelleme, az ifjúság kezdeményező képességének „hitele”, az a tanulság, hogy nem lehet az ifjúsági autonómiát tartósan reakciós társadalmi-politikai törekvések szolgálojává tenni – minden nap érvényes! Nevelésügyünk mai célkitűzései elsősorban a *nevelés, a stabil értékrend és érték tudat* kialakítása terén hasznosíthatják ezeket a történeti tapasztalatokat. Itt nem az érték- és eszmerendszer *azonosságáról*, hanem pedagógiai kultúráról, a nevelés tudatosságáról és hatásáról van szó. Arról a pedagógiai gyakorlatról, amely azonosítani kívánta a társadalmat a népivel, a „szocializációt” a haladással.

Hány iharfalevél a fán, annyiféle. Anélkül, hogy kizárnánk a tipizálás lehetőségét, a pedagógiai szituáció is végtelen gazdag lehet. (Ezért *alkotó munka* minden pillanatban a nevelés!) Így hát nem közömbös a nevelés gyakorlatában, hogy a millió és mindig más pedagógiai szituáció megoldásához milyen „példatár” nyújthat konkrét segítséget. A pedagógia mindig több példát tudna „felhasználni”, mint amennyi rendelkezésére áll. Miért feledkeznénk meg hát olyan felemelőkről, mint amilyenekkel

a magyar kollégium története bővelkedik. A tapasztalat nemcsak mai, hanem mindig történeti is! , XVI–XIX. századi coetustól kezdve a mai napig figyelmet érdemel minden olyan rendszer, irányszab, gyakorlat, egy-egy kollégiumi kezdeményezés, amely eredménnyel tudta a közösséget, az önkormányzatot a cél, az értékek, a program, a szervezet és az érdek egységében működtetni.

A kollégium – ha bukdácsolva is – ki tudta forrni, alakítani a fegyelem és fegyelmezés modern elveit és eljárásait. Tapasztalata: ha egy rendszer, egy szervezet, egy közösség azt csinálja, *amit kell*, és úgy csinálja, *ahogy kell*, akkor nem szokott a fegyelem kérdése fölmerülni. Úgy vagyunk vele, mint az egészséggel, mely természetes állapot, s föl sem tűnik, amíg van! A baj ott kezdődik, amikor *nincs!* Ilyenkor jön az orvos, a gyógyszeres kezelés – a nevelésben a fegyelmezés. Nem kívánt állapot, s a büntetésnek – de a jutalmazásnak is! – pedagógiai „árfolyama” nem valami magas. Ellenben, ha jó a „szereposztás”, és mindenki tudja a dolgát – s ez is olyan kollégiumi tapasztalat, melyet nem árt, ha „elles” az iskola –, az alá- és fölérendelésre épülő engedelmesség, a kényszer helyébe (anélkül, hogy a pedagógus irányító szerepe megszűnnék) „mellérendelt”, partneri viszony lép, mely meggyőződésre, trenírozott akaratra épül, belső indítású és vezérlésű és „autonóm” cselekvést eredményez. A cselekvés és viselkedés közösen megállapított és megtartott normái vezetnek el *önuralomra, önellenőrzésre, önnevelésre*. A tanításnak, nevelésnek mindig olyan színvonalúnak kell lennie, hogy feleslegessé tegye a fegyelmezést és észrevétlenné, természetessé a fegyelem jelenlétét. Valahogy úgy, ahogy Kazinczy képzelte: a jó tanító el tudja feledtetni a gyermekekkel, hogy iskolában vannak... Ezt az igazságot a jó kollégiumi nevelők százai tudják és alkalmazzák.

A közöny az ifjúság nevelésében megbocsáthatatlan „bűn”. Éppen ezért a pedagógia különösen nem nélkülözheti az érzelmeket nevelő, olykor szenvedélyes, élményt és elragadtatást nyújtó példákat, az ilyenfajta hatást. Ezekben is bővelkedik a kollégiumok története. Felejtethetetlen, ahogy a magyarországi felvilágosodás, majd a reformkor idején a kollégiumi ifjúság a művelődés feladatait és javait a szociális haladás eszméjével összekötötte. A kollégiumok elvárták külföldi tanulmányúton levő diákjaiktól, hogy ha kell, a cenzúra kijátszásával csempésszék haza az új tudományos műveket. Mi lett volna velünk, ha ezek a kollégiumok nem neveltek volna számunkra Apáczai Cserét, Kazinczyt, Petőfit, Adyt, Móricz Zsigmondot és másokat. Ha csak a jelen évszázadra figyelünk, a nevelés lényegére utal, ami a Galilei-körben, az Eötvös, a Győrffy kollégiumban, a NÉKOSZ-ban és az elmúlt évtizedekben a szocialista kollégiumokban történt. A jó kollégiumokban ma is rendíthetetlen érték a tudás, a műveltség, versengés is folyik érte. Nem győzöm a Pedagógiai Társaság szakosztályaiban eléggé hangsúlyozni, hogy a nevelés dolgában a kollégiumi nevelők élen járnak; birukosai a legjobb tapasztalatoknak, hasznos, ha odafigyelünk munkájukra.

Az elapadhatatlan történeti példaforrásból még egyet (egy tipikusat!) szeretnénk kiemelni; olyat, amely alkalmas a nemzeti önismeret és önérzet erősítésére is. A pedagógia történetében magyarság tudatunk egyik éltetője, hogy legjobb kollégiumaink a törökdúlás, német elnyomás ellenére lépést és kapcsolatot tudtak tartani Európa élenjáró kollégiumaival, nem volt történeti késésük, szegélynivalójuk. Nem kívánunk egyes jelenségeket „heorizálni”, de tévedés volna azt hinni, hogy a Sárospatakra érkező Comenius, a kor legnagyobb pedagógusa, valami „isten háta mögötti” viszonyokat jött megreformálni. Maga is „a nagy hírű pataki főiskoláról”, annak fényéről szólt. Az ehhez hasonló példákból ragadjunk ki még egyet, a gyermektanulmányi mozgalomét. Ennek a legjobb és legidőtállóbb törekvései lassan és sajnos olykor már csak a kollégiumi nevelés gyakorlatában élnek. Ezt kell mondanunk, amikor az egyoldalúan intellektuális képzés, a tantervi túlszűfolttság évtizedek óta megállíthatatlan előretörésére és a gyermek lehetőségeire, elhanyagolt szempontjaira, világára

gondolunk. Amilyen jóleső, hogy a kollégiumok – sokszor mostoha viszonyaik ellenére – olyan példamutatóan nem feledkeznek meg a gyerekekről, ifjúról, arról, *akiért a kollégium, az iskola, az egész pedagógia van*, azonmód nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy e jelenség jelentkezésére a magyar pedagógia-és pszichológiatudomány szinte azon nyomban és magas színvonalon reagált. Nagy László, Ranschburg Pál, Révész Géza, György Aladár, Éltes Mátyás, Ballai Károly, Vértess O. József, Kármán Elemér, Nógrády László, Nemes Lipót, Kemény Gábor és mások működése példázza ezt számunkra. A kollégiumi nevelés itt is jó úton jár: nemcsak hagyományt ápol a „tiszteletadás pátoaszával”, hanem a *korszzerűség* szellemében lép előre.

E gondolatsorhoz kapcsolódva kellene a *bazaszerezetre nevelés* kérdéseivel foglalkoznunk. Annyira fontosnak tartjuk, hogy közelesen külön tanulmányban kívánunk – és pedig ebben a folyóiratban – vele foglalkozni. Feltűnőnek tartjuk ezen a területen pedagógiai erőtlenségünket, a didaktikai leleményesség hiányait, bátortalanságait. Pedig kollégiumaink múltja és jelene számos instruktív tapasztalattal, példával szolgálhat idevágóan is.

A múltba nyúló meditációk nosztalgiaához is vezethetnek. Ezt el kell kerülni. A kollégiumok hazai történetének (de az egyetemesnek is) van egy-két visszajára fordítható, elkerülendő „tanulsága”: egy-egy közösségben ne váljon virtussá a törvénynek, a rendnek megszegése; a drákói, olykor „körmönfont” fegyelmezési eszközök sohasem vezetnek „belső vezérlésű”, igazi fegyelemhez; a nevelésnek nem lehet célja, hogy a kollégiumi ifjúagot holmi alázatos „gyülekezetté” formálja, de a demokratikus önkormányzat sem lehet öncél, hanem csupán eszköze, műhelye ez a nevelésnek, a teljes társadalmi gyakorlatnak; a nevelés *önmagában* – még ha a legjobb szándék járja is át – nem vezethet a társadalmi eredetű művelődési *bátrányok és előnyök* megszüntetéséhez. Bőven akad arra is történeti példa, hogy egy-egy kollégium osztályszempontok hűségese kiszolgálása miatt, korántsem tekinthető a demokratikus nevelés előfutárának.

De közelítsünk a múlt századi és a közelmúlt évtizedei felől a jelen problémái felé, azzal a következtetéssel, hogy a történeti tanulság azért is jó, mert segít a nevelési eredmények megszilárdításában. Erre ösztönözni is kell a kollégiumi pedagógusokat, mert a nevelés dolgairól ők tudják a legtöbbet, másrészt mert a kollégium házatáján több a probléma a kelleltnél; nem egy helyen csüggedés, kicsinyhitűség, megfáradás vesz erőt, kevés a kollégiumi nevelők száma, sokat veszített e hivatás vonzerejéből stb.

A kollégium – története folyamán is – mindig kapcsolatban volt oktatási intézménnyel, de jellegében el is tért attól: elsősorban *nevelt és ellátott*. Minden kor sajátosan értelmezte a kollégium és az iskola és a kollégium egyéb kapcsolatait. Maradjunk az elsőnél! Az esetleges újraértelmezés végett, fel kell vetni a kérdést: Vajon milyen is ma az az iskola, amellyel a kollégium kapcsolatban áll?

Ha valóban realiták akarunk lenni, akkor az iskola és a kollégium kapcsolatát a folyamat *metszéspontján*, egészen konkrétan kell(-ene) szemügyre venni. Magyarán: a változás mai stádiumában! Hol tart ma az iskola, vannak-e stabil fogódzói, egy, a napirendben, életvitelben sokkal stabilabb kollégiumi nevelés számára!? Foglaljuk össze a legfőbb jellemzőket!

Az iskola egyre nagyobb diáksereget egyre hosszabb ideig fogad magába, s a lakosság igénye az iskoláztatás időtartamának meghosszabbítására előreláthatólag továbbra is növekedni fog. Az iskola szemünk láttára válik egész napossá, a tanulók hovatovább 8–10 órát időznek benne, s az iskolának új vonásként egy sereg szolgáltató-ellátó-felügyelői feladatot is el kell(-ene) látnia *akkor*, amikor hagyományos feladatainak is csak ügyel-bajjal tud eleget tenni. A költségvetés és a beruházások eddig nem számoltak ezzel a változással. A társadalmi-gazdasági fejlődés növelte az is-

kolával és a pedagógusosál szembeni igényeket, követelményeket, s ezt a feltételrendszer nem követte. 1945 óta valamennyi tantervünk vezérlő jelszava – a nevelés hadállásainak erősítése érdekében – a túlterhelés legyűrése, az egyoldalúan intellektuális képzés aránytalanságainak felszámolása volt – sikertelenül. Intézményesült a korrepetálások, az instruktorok, a szülői segítség rendszere, áttekinthetetlenné téve a pedagógiaiilag amúgyis bonyolult „esély-hátrány” problematikát. Amióta az ifjúságszociológiai kutatások hazánkban is megindultak, sokkal differenciáltabb képünk van az ifjúságról. Értékrendjüket, értékorientációjukat értékluralizmus, sokszínűség jellemzi számos negatív vonással, „magatartásbeli” műveletlenséggel. Ma már tagadhatatlan, hogy a szülők, a társadalom – nem is olyan kicsiny része – egyre érthetetlenebbül áll szembe az ifjúság értékvilágával, viselkedésével; azt sem értve, hogy miért fordul el az ifjúságunk egy része azoktól az életmintáktól, amelyeket az iskola és a szülők felkínálnak. Az utóbbi évtizedekben gyorsuló ütemű változások mentek végbe a család szerkezetében, a családi élet tartalmában, funkciójában. Ezek közül a nevelést leginkább az érinti, hogy a munkaképes korú férfiak 84, a nők 81%-a dolgozik. A külön munkák (második gazdaság!) szorító karjaiban egyre nagyobb „hiánycikk” lett az idő. Márpedig a nevelés időigényes és nehéz. Igaz, hogy megtanulható, és remekül nevelő szülőket – micsoda szülőket! – is találunk, de nem minden szülő képes megfelelni a gyermeknevelés feladatainak, amivel számolni kell.

Az imént felsorolt problémák azt sugallják, hogy a társadalmi igények és a nevelésügy lehetőségei között – sakknyelven fogalmazva – „patthelyzet” állott be. Mindez még inkább a kollégiumokra kell hogy irányítsa a társadalom és a pedagógia figyelmét! Sok jó tapasztalattal rendelkezünk e szentencia kimondásához: a megoldás a kollégiumi hálózat nagymértékű fejlesztésében és a pedagógusképzés ilyen értelmű aspektusának érvényesítésében keresendő.

Ma a kollégiumi nevelés minden elméleti és minden gyakorlati megnyilatkozása következetesen elfogadja fő céljául és fő feladatául az iskolai munka *elmélyítését és kiegészítését*. Ennek érdekében kialakította a nevelés öt fő területét: *a)* politikai, erkölcsi nevelés; *b)* tanulmányi munka; *c)* fizikai munkára nevelés; *d)* kulturális tevékenység; *e)* testi nevelés. Ezen nincs okunk változtatni, de a feladatok hangsúlya módosulhat, ha a kollégium nem akar elszakadni (az iskolával együtt) az élettől, a társadalmi követelményektől és nem kíván sablonokkal élni. Az iskolát és a kollégiumot ma három erő nyomja a differenciálódás felé: 1. A tanulók hajlamaihoz, képességeihez, tehetségéhez való nagyobb alkalmazkodás a túlterhelés elkerülése végett is. 2. A társadalmi igények, valamint a társadalmi érvényesülés lehetőségei. 3. Az egyetem és a tudomány érdekei. Ezekre oda kell figyelni. De hogyan? Nagyobb alkotói önállósággal, pedagógiai tudatossággal és pedagógiai műveltségünk szüntelen gyarapításával. Az „elmélyítés”, a pedagógiai munka nagyon is tág, a mainál egyetemesebb értelmezését, a kollégiumi nevelés sokkal kreatívabb felfogását tételezi fel. A nevelés évezredes tapasztalata, hogy egész nap nem lehet iskolásszerűen élni. Ma ez a fogalom: „iskolásszerűen”, lényegében egy, a padba kényszerített életforma általánosítását, egy teljesen deformált életvitel kényszerét jelenti, (Még ha nem is gondolunk a gyermek külön mozgásigényére.) A mai modell – padban „életre nevelni” – iszonyatos céltévesztés! Fiatalságunk lényegében nem mozog; vagy ül, vagy ágyban fekszik. Ha játszik is, többnyire „ücsörgésre” készített, intellektuális játékokat. A tv is erre készíti. Nem ártana visszaemlékeznünk Rousseaura, aki szerint a *nevelés művészete* éppen abban rejlik, hogy a test és a szellem gyakorlatai egymásnak *pibenésül* szolgáljanak. De nézzük csak, mit csinál a reneszánsz korban Rabelais Gargantuája, az ideálisan nevelt ifjú. Néhány óras tanulás után, melyben bőséges idő jut gondolkodásra, itéletalkotásra, kimegy a szabadba, labdázik, testgyakorlatokat végez, fut, ugrik, vív, birkózik, úszik, lovagol, gerejlyt hajít, fát vág, kaszál, szénát gyűjt, műhelyeket látogat, és amit lehet,

az életben, közvetlen szemlélet, tapasztalat alapján ismer meg. S ez nem egyetlen példa a neveléstörténetben. Nyugodtan hivatkozhatnánk a sárospataki, a debreceni, a piaristák tatai, a ferencesek esztergomi kollégiumára és a hazai kollégiumok százaira. Különben is, nem a felsorolt tevékenységi formák érdekeseek, hanem a fenti példából sugárzó *nevelés szelleme*.

Számunkra úgy tűnik, hogy a művelődés mint igény és megszeretett, az élethez szervesen illeszkedő tevékenység – a mai iskolai szervezeti formák közepette – a kollégiumokban eredményesebben formálható, szükséges arányait is jobban lehet érvényesíteni, amellet a modern pedagógia két „bűvös” követelményének, a differenciálásnak és individualizálásnak is eredményesebben lehet eleget tenni. S ebben nemcsak a tehetség nevelésére, hanem arra is gondolunk, hogy egyetlen „közgyermek”, fiatal se „mulassza el önmagát”... A szocialista művelődési eszmény az utat (az erőfeszítést) és az eredményt (a tudást) általában egységnek tekinti. Megkockáztatnánk: Vajon nem lehetne-kellene némi arányeltolódást kezdeményoznunk úgy, hogy a kollégium elsősorban az „útnak” (azon a motivációnak, érdeklődésnek, módszernek) szentelne nagyobb figyelmet. Több teret és időt biztosítana a gyermeki aktivitásnak, kísérletnek, „kutatásnak”, megfigyelésnek, tapasztalatszerzésnek, a művelődés képességei formálásának, mint az iskola, mely jelen helyzetében csak botladozva képes minderre. Mindezeket csak azért említjük fel, mert a kollégiumnak az iskolai munka *elmélyítését* és *kiegészítését* szolgáló funkciója nyilvánvalóan helyes értelmezésre, sőt újraértelmezésre is szorul.

A kollégiumi nevelés elméletének elmúlt évtizedeit az is jellemzi, hogy hazai viszonyokra alkalmazva, a gyakorlattal szorosan együttműködve, kidolgozott és kipróbált számos módszert, szervezetet, és általánosított „hiteles”, érvényes elveket, gondolatokat. Ismételjük: egyik nagy érdeme, hogy mindig számolt a *bazai* sajátosságokkal, és a valóság elemzéséből indult ki. Makarenko kezdeti elemi hatását is követte a konkrét hazai viszonyok, a haladó hagyományok mérlegelése és a továbbfejlesztés szándéka. Ma már a közösségnek, magának a szerkezetnek is egy sokkal differenciáltabb, színesebb és dinamikusabb képe áll eléink, mely nyitottabb, lehetséges átmenetei vannak, számol az életkorral, az érdeklődéssel, az érdekekkel, és mert nem tagadja a kollégiumokban sem a létezésüket, odafigyel a spontán csoportosulások bonyolult rendszerére is. Finom és törekeny hangszerré vált a közösség, melyen játszani csak jól szervezett, folyamatosan végzett feladatokkal, *tevékenységgel* lehet. Ebben válik kiemelkedő jelentőségűvé az *önkormányzat*, mely segít a feladatok elvégzésének elsajátításában, a végrehajtás ellenőrzésében, elemzésében, értékelésében, elsajátíttatja – természetesen nevelői segítséggel – a vezetés „fortélyait”, kialakítja az önkormányzó képességet és végső soron az önnevelés csúcsaira vezet. A legújabb pszichológiai és szociológiai kutatások eredményeit is hasznosítva, vált egységessé a „szocializáció” és a „perszonalizáció” a nevelési folyamatban. Ma már a közösség és a személyiség egyúgyanon dolog két oldala, egyenlő értékű része. Hiba volt ezt a két fogalmat és követelményt egymással szembe vagy sorrendbe állítani. Egy pillanatra sem felejtette el a kollégiumi nevelés elmélete és gyakorlata azt sem, hogy valamennyi feladat megoldásának kulcsszereplője: a *pedagógus*, az ő tudása, tapintata, alkotó kedve. (És itt mennyi mindent kellene még elmondani a presztízstől kezdve a kollégiumi nevelők nagyfokú hiányáig...) A *tanár-diák* viszony pedig, mint alapvető szubjektív tényező, a legfontosabb szabályozó, rendet teremtő elv lehet a millió hatás rengetegében.

A huszonöt éves évforduló alkalmából szerettünk volna néhány eredményre és lehetőségre rámutatni. Az oktatásban nem is annyira bonyolult, mint inkább egyértelműen *nehéz* a helyzet. Ám észre kell vennünk és erőforrásként kihasználnunk, hogy a kollégiumi nevelés lehetőségei hegycsúcsként emelkednek ki a nevelésügy tájain. Lényegében egy *sikeres* intézményünknek tekinthetjük, akár az elmélet, akár a gyakorlat

terén elért eredményeire tekintünk. Éppen ezért biztatás- és kritikaként is mondjuk a következőket. Nagyszerű, tudományos módszerrel végzett felmérések, eredményvizsgálatok, kísérletek bizonyítják, hogy számos kollégiumi nevelő munkáját magasszintű elméleti megalapozással végzi. Tudományos akadémiánk már közel két évtizede inspirálja és várja a gyakorló pedagógusokat a tudományos minősítés fórumain – ám hasztalan. Tapasztalt, nagy tudású „öregek”, középkorúak és tehetséges, szorgalmas fiatalok egyaránt távol tartják ettől magukat. Pedig ezáltal a nevelési tapasztalatnak igen gazdag tárháza nem válhat a nevelésügy közkincsévé, és az elmélet is távolodik a gyakorlattól.

Neveléspolitikai gondolatlalt zárnám rövidre szabott eszme-futtatásom. A pedagógiában végképp nincsenek csodák. De van és lehet *stabilitás* és ismét *stabilitás*. Ez az én pedagógiai hitvallásomban a „szeszám”, a varázssige. A pedagógiai újítás – mely szükséges – nem azonos az iparéval. Az ipar, a termelés jelszava: a fejlődés változással jár, melyben kockáztatni is lehet. A pedagógiáé: stabil értékrend, stabil hatások, stabil körülmények, nyugodt, zavartalan alkotó légkör, szilárd alapokra fektetett nevelési terv, s ameddig csak lehet, stabil tanterv és tankönyvek, stabil helyzetű pedagógusok (sokoldalúan értelmezve), ugyanakkor *fejlődés* a feltételekben, a szervezetben, a módszerekben és az elmélet és a gyakorlat kapcsolatában; nagyon átgondolt reform az oktatás tartalmában, olyan, mely nemcsak a tudományra, az életre, hanem a gyermekre is tekintettel van. Az iskola, a kollégium nem viselheti el az elbizonytalanodást, a zaklatottság állapotát, a szüntelen és öncélú átszervezést, holmi „neomániát”... és végképp nem a *kockázatot*. Mindezt azért mondjuk el, hogy megerősítsük munkájukban és hitükben azokat, akik a pedagóguspályát hivatásnak tekintik.

S ha már az iparról is szót ejtünk, hadd jegyezzük meg, hogy hazánkban a tan-kötelezettségnek eleget tett minden korú állampolgár előtt nyilvánvaló, hogy a termelés színvonala és az életszínvonal között ok és okozati összefüggés van, de az iskola és kollégium azt is szeretné, ha ebben az összefüggésben és kölcsönhatásban a képzés szerepe is megfelelő elismerést nyerne. *Képzés, kutatás, beruházás* – ez a modern állam közigazgatási gyakorlata. Ha ezek közül bármelyik hiányt szenved, mindenféle életszínvonal-emelési terv dugába dől. A képzésnek tehát lépést kell tartania a tudománnyal és az ipar megújításával, úgy is, mint azok egyik feltétele, s „élveznie” kell a társadalom támogatását, ösztönzését és felelősségét. A kollégium elmélyít és kiegészít – mondtuk. Igen! Azt is teszi, de sokkal átfogóbb módon, minthogy korrigáljon, korrepetáljon. Egy társadalom képzési intézményrendszere – különösen hosszú távon – aligha rendezkedhet be korrekcióra, jószérivel „pótintézmények” működtetésére. Ez nagyon költséges, és nem is hatékony. A képzésben az oktatás mellett még nagyon fontos más dolgok is léteznek. Embernevelésre, sokoldalú képzésre gondolunk, melyben a kollégium sok mindenben nem utánozhatja az iskola mai példáját, annak módszereit. A kollégiumnak önálló funkciója is van, nem szervezheti az életet az iskola „árnyékmásának”, sajátos az eszköztára és lehetőségei is. Csak a cél teljesen azonos. A magunk részéről a jövőt az iskola és a kollégium közötti nagyobb mérvű munkamegosztásban, a mellérendelés és a nagyobb önállóság helyes értelmezésében látjuk.

Sok, nagyon sok jó kollégiumra volna szüksége az országnak. Ezek nevelési „jelei” fölismerhetők az életben, a jó kollégiumot járt diákok valahogy „összeszedettebbek”, jobban állják a sarat, a megpróbáltatásokat. Amellett sem mehetünk el közömbösen, hogy a kutatások szerint a kollégisták sorában *kevesebb* az italozó, a dohányosok, a „kábitószeresek”, a veszélyeztetettek, a bűnözők száma. Ám a kollégiumok fejlesztésének első és utolsó szavát, a társadalmi igény, érdeklődés és érdek *ereje* fogja kimondani. Ezt kell segíteni, „szítani” és fokozni a kollégiumi nevelés szemmel látható és kézzel fogható *jó eredményeivel*.

SZEMLE

A SZOVJET OKTATÁSI RENDSZER NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA

Bölcsőde: 3 hónapos kortól 3 éves korig.

Óvoda: 3 éves kortól 7 éves korig.

A szülők általában reggel elviszik a gyerekeket az óvodába, és este hozzák onnan. Az óvodák szombaton is nyitva tartanak.

Vannak *24 órás óvodák*, ahol éjszaka is ott maradhatnak a gyerekek (pl. ha a szülő egy-két napos kiküldetésbe megy, vagy esti rendezvényre hivatalos).

Vannak *öt, illetve hat napos óvodák*, ahonnan csak egy-két napra viszi a szülő haza a gyermeket. (Ezt különösen színészek, tartós kiküldetésben lévő, ill. egyéb elfoglaltságú szülők veszik igénybe).

Említésre méltóak az úgynevezett *gyermekkombinátok* (bölcsőde – óvoda együtt van), ide három hónapos kortól hét éves korig járnak a gyerekek.

Az óvodában *négy csoport* van:

kiscsoport – 3–4 éveseknek,

középső csoport – 4 éveseknek,

nagycsoport – 5 éveseknek,

isk. előkészítő csop. – 6–7 éveseknek.

A szülők kérése, igénye alapján sok óvodában *idegennyelvi oktatás* folyik.

Minden óvodában van függetlenített *ápolónő* és *orvos*. Az ápolónő feladata: az oltások beadása, ügyel a gyerekek étrendjére, napirendjére.

Minden óvodának van *zenei vezetője*, aki az éneket és a táncot oktatja.

Sok óvodának van saját nyaralója, üdülőtelepe, ahová nyáron a szülők beleegyezésével főleg a nagycsoportosokat egy hónapra üdülni viszik, de előfordul, hogy az egész óvoda, valamennyi dolgozójával és valamennyi óvodással egész nyárra kiköltözik az üdülőtelepre.

Azoknak a gyerekeknek a számára, akik iskolai beiratkozás előtt állnak (elsősorban az óvodába nem járóknak szorgalmazzák) minden iskola május hónapban 10 napos iskolaelőkészítést szervez.

Minden szovjet állampolgár köteles 10 osztályt végezni, középfokú végzettséget szerezni.

Iskolatípusok:

1. Középiskola (1–10 osztályos)

1–3. alapfokú iskola (minden osztályban 1 tanító tanít)

1–8. nyolcosztályos iskola

1–10. középiskola.

– 4. osztálytól szaktanárok, szaktantermekben oktatnak.

– A középiskolák sajátos típusa:

– Nahimov Intézet – 2 éves középfokú haditengerészeti iskola (9–10. osztály),

– Szuvorov Intézet – 3 éves katonai középfokú iskola (9–10–11. osztály).

2. Középfokú szakjellelű tanintézetek

Technikumok

(ipari, építőipari,

közlekedési, mezőgazdasági,

közgazdasági)

Tanintézetek (képzők)

(pedagógiai, orvosi, zenei,

művészeti, színházi)

A középfokú szakjellelű tanintézetek 3–4 évesek, diplomát és középfokú végzettséget adnak.

3. Középfokú szakmunkásképző iskolák

Ezek 3–4 évesek, szakmunkások és hivatalnokok képzése folyik itt.

4. Szakosított tantervű iskolák (9–10. osztályban érvényesül).

5. Napköziotthonos iskolák.

6. Bentlakásos iskolák:

– hátrányos helyzetű gyerekek számára,

– árvagyerekek számára létesítik,

– lehet gyógypedagógiai jellegű is,

– de ilyen bentlakásos iskola tehetséges gyerekek számára is létesül. (Pl. a Novoszibirszki Fizikai–Matematikai Iskola).

7. Szanatóriumi – erdei iskolák (gyógyjellegűek).

A tanév beosztása: 4 negyedév van.

Első negyedév: szept. 1–nov. 4., őszi szünet: nov. 5–9.

Második negyedév: nov. 10–dec. 29., téli sz.: dec. 30–jan. 10.

Harmadik n.-év: jan. 11–márc. 23., tavaszi sz.: márc. 24–31.

Negyedik n.-év: ápr. 1–máj. vége, nyári sz.: szept 1-ig tart.

1962-ig *érettségi bizonyítványról* beszéltek a Szovjetunióban, azóta hivatalosan: *középfokú végzettségről* szóló *bizonyítványt* kapnak mindazok, akik sikeresen befejezték a középfokú tízosztályos iskolát.

A 8. osztály végén a tanulók 8 osztályos végzettségről szóló dokumentumot, a 10. osztály végén középfokú végzettségről szóló bizonyítványt kapnak.

A 8., 10. osztály végén záróvizsgát tesznek a tanulók. Ilyenkor az év végi osztályzatukat a negyedévi osztályzatok és a záróvizsgajegyük alapján döntik el.

Záróvizsga (képesítő vizsga)

– A 8. osztály elvégzése után a tanulók orosz nyelvből és irodalomból írásbeli és szóbeli vizsgát, matematikából ugyancsak írásbeli és szóbeli vizsgát,

– a 10. osztály elvégzése után 8 alaptárgyból tesznek vizsgát. Esti tagozaton a 11. osztály után záróvizsgáznak. A tanulók tételt húznak, bizottság előtt vizsgáznak június hónapban.

A középfokú szakmunkásképzőkben általános és szakmai tárgyakból egyaránt van záróvizsga.

Az előkészítő tagozaton is van záróvizsga, melyet, ha jelesre tesz le a tanuló, nem kell felvételi vizsgát tennie továbbtanulásához.

A technikumokban, a középfokú képzőkben és a felsőfokú oktatási intézményekben a záróvizsgát államvizsgának nevezik.

A bölcsődék, óvodák, középiskolák, tanító- és tanárképző főiskolák a Művelődési Minisztérium irányítása alá tartoznak, a felsőfokú és középfokú szakképzést a Felsőoktatási és Középfokú Oktatási Minisztérium irányítja.

Elhelyezkedés

A középfokú szakjellegű tanintézetekben, a középfokú szakmunkásképzőkben és a felsőfokú oktatási intézményekben nappali tagozaton végzetek számára központilag szervezett elhelyezkedési rendszer van. Nem ott helyezkednek el a végzettek, ahol akarnak, hanem ahová irányítják, vezérik őket, a népgazdasági érdek figyelembe vételével. (Van bizonyos választási lehetőségük a felsorolt lehetőségek közül.)

A *tanítás* 8.30-kor kezdődik, a szünetek 10 percesek, a nagyszünet 30 perces (a második óra után). Az órák 45 percesek. Az 1–4 osztályban 3–4 óra van naponta, 5–8 osztályban 5–6 óra, 9–10 osztályban napi 5–6 óra van.

Ötjegyű osztályzási rendszer van, de gyakorlatilag csak négy osztályzatot adnak, az egyesnek elretentő ereje, jellege van, gyakorlatilag a kettes a legrosszabb érdemjegy. Akinek három tárgyból kettes osztályzata van, évisméltésre bukkott.

Mozgalmi munkájuk:

7–10 éves korig kisdobosok,

3–7. osztályig úttörők,

8. osztálytól (15–28 éves korig) komszomolisták.

Minden tanuló *egyenruhát* köteles viselni a tanítás idején. 1983/84-es tanévtől új iskolai egyenruhát vezetnek be a Szovjetunióban. A lányok egyenruhája: sötétkék kosztüm, bármilyen színű blúz; ünnepi változata: fehér színű blúz.

A fiúk egyenruhája: sötétkék öltöny és bármilyen színű (egyszínű) ing; ünnepi változata: fehér ing.

Úttörő-egyenruhájuk: fehér blúz, kék szoknya ; fehér ing, kék nadrág.

A *tanulók megszólítása*: családnevükön, vagy családnevükön és keresztnévükön történik; a tanárokat keresztnév és apai név szerint szólítják meg.

Füzetük: 12 lapos, 24 és 48 lapos (vonalas és kockás). Van iskolai munkafüzetük, dolgozatfüzetük, külön füzetük a házi feladatok számára, valamint labormunkákra.

A vonalas füzet hátsó borítóján a szovjet úttörők törvényei olvashatóak, a kockás füzet hátsó borítóján a mértékegységek mértékrendszere és a szorzótábla található.

Dolgozatjavítás: A dolgozatokat orosz nyelvből a következő módon javítják: pirossal jelölik a hibákat, a helyesírási hibákat egyezményesen függőleges vonallal a központosítási hibákat pipa-jellel (), a stilisztikai hibákat (~) jellel jelölik. A házi feladatokat vagy osztályozzák, vagy láttamozzák, s folyamatosan ellenőrzik a szaktanárok.

Napló: az osztályozás, a hiányzók bejegyzésének, az óra témájának és a szülők adatainak a regisztrálására szolgál. Tantárgyanként vezetik a tanuló osztályzatait, egy-egy tantárgyra néhány oldal jut a naplóból. Mindig ugyanígy, az osztály névsorát tantárgyanként felsorolják, és a nevek mellé időrendiségben vezetik az osztályzatokat.

Orarend: negyedévenként készül.

A **felmérő dolgozatok** fajtái: témazárók, negyedévenként összefoglaló jellegű, illetve év végén összegző dolgozatok.

Minden iskolában van:

1. A nemzetközi barátsági munkát ápoló klub, nagyon szervezeten folyik a barátsági munka.
2. Iskolai múzeum, mely a hazafias nevelés ügyét szolgálja. A célja: a harci hagyományok ápolása, a hősök felkutatása, archív anyag gyűjtése. E mozgalom neve: vörös nyomkeresők.

3. **Timuristák mozgalma** – ez úttörőmozgalmi munka, hazafias cselekmény. Feladatuk: a hadi-övezetek, a hadjárók, a háborús hősök idős szüleinek patronálása.

Az ellenőrző könyv: – A tanulók feleleteinek és írásbeli felmérőinek osztályzatait (hét végén az osztályfőnök beírja az írásbeli felmérés osztályzatait) rendszeresen vezetik az ellenőrzőbe.

– A házi feladatot tanóránként rendszeresen feljegyzik, vezetik a tanulók az ellenőrzőben.

– Az utolsó oldalon az osztályfőnök a tanuló tanulmányi előmenetelét regisztrálja.

a) A tanulók osztályzatait *negyedévenként* összesített érdemjegyként beírják;

b) *Év végén* a tanuló összesített osztályzatot kap. Ez nyolcadik osztályig 5 osztályzatot jelent, 9–10. osztályban három osztályzatot, mert 9–10. osztályban két félévit és egy összesített év végít kap a tanuló.

Külön tantárgy minden iskolában a *gyakorlati munka*. 1–8. osztályig heti 2 órás tárgy, amelyből a tanuló osztályzatot kap. A 6. és 7. osztály után a tanulók nyári kötelező munkán vesznek részt, amely az iskola szállítását, parkosítását jelenti. A 8. osztály után a *tanúzenében nyílt nap* van, a tanulók látogatásuktól, élményszerzésüktől motiváltak, izlésüknek megfelelő műhelyt, szakmatípust választanak, és ezt fogják 9., 10. osztályban a tantárgy keretében tanulni.

A 9., 10. osztályban egynapos üzemi gyakorlatra járnak a tanulók (5+1-es oktatás). Minden tanuló szakmunkás-bizonyítványt is szerez ebben az oktatási formában.

A 9. osztály után a tanulók nyári kötelező termelési gyakorlaton vesznek részt (1–1,5 hónapos).

A Szovjetunióban alapvetően nincs kimondottan építőtábor, vagy kimondottan úttörőtábor az iskolásoknak. Nyári táboraikban együtt érvényesül az üdülés, illetve a közhasznú társadalmi munka.

Tanulói kitüntetések:

– **Dicsérő okmányt** kap az az 1–9. osztályos kitűnő tanuló, akinek valamennyi tantárgyból jeles év végi osztályzata van, és példás a magatartása. Ez egy évi munka elismerését jelenti.

– **Aranyérem:** a középiskola (10 osztályos) olyan végzett tanulója kapja, akinek 1–10. osztályban jeles év végi osztályzatai vannak, és jelesre tette le a záró vizsgáit a 8., 10. osztályban. Az aranyéremmel rendelkező tanuló bármilyen középfokú szakmai tanintézetbe felvétel nélkül jut be, főiskolán, egyetemen csak egy tárgyból tesz felvételt, ha ezt jeles osztályzatra minősítik. Egyébként valamennyi tárgyból felvételiznie kell.

– **Dicsérő oklevelet** tantárgyi kiemelkedő eredményéért kap az a tanuló, aki a 9., 10. osztályban év végén és záró vizsgán az adott tárgyból jeles osztályzatot ér el.

Iskolai rendezvények

– **Évnyitó ünnepély.** Szeptember 1-én tartják, az új elsősök virágcsokrokkal várokoznak az iskola előtt, a végzősök, a 10. osztályosok bevezetik a legkisebbeket az iskolába.

– **Az utolsó csemetés ünnepe** – ez a 10. osztályosok utolsó tanítási napi ünnepélye. Az utolsó csemetés napján, mely a tanév végét jelzi, a végzősöket az iskola dísztermében az elsősök köszöntik és búcsúztatják. Az elsősök virággal köszöntik a végzősöket, s a végzősök kis ajándékkal és jelvényt viszonzozzák a „kicsik” kedvességét. Egy 10. osztályos tanuló a vállára ültet egy elsőst, aki utoljára megszólaltatja a csengőt, és így végig járják a dísztermet.

– **Évzáró estélyt** a középiskola, a középfokú szakjellegű tanintézet, a középfokú szakmunkás-képző és a felsőfokú oktatási intézmények elvégzése után rendezik meg. A műsor menete: a végzettek virággal köszöntik a tanáraikat, az igazgató búcsúszavai után átadják a végzeteknek a középfokú végzettségről szóló bizonyítványt. A végzettek szüleit meghívják a rendezvényre. Az ünnepi aktust éjfélig tartó bál követi. Ezután éjszakai sétára indulnak a végzettek, búcsút vesznek a várostól, ahol tanultak, együtt köszöntik a hajnalt. Felsőfokú intézményben diplomaosztó estély van (júniusban, júliusban), amit bál zár le. A bált éttermekben rendezik meg.

– **Leninnel kapcsolatos beszámoló** – ez a komszomolisták programja, Lenin műveinek a tanulmányozása és gyakorlati alkalmazása a cél. E témákat komszomolgyűléseken vitatják meg, ver-

senyszerű formában. E program a tanulók társadalmi aktivitásának fokozása érdekében valósul meg.

- A *kisdobosok és úttörők ünnepi műsorai*, melyeket az osztályfőnöki órán (utolsó órán), vagy közvetlenül tanóra után rendeznek meg. November 7-e, február 23-a, március 8-a, április 22-e, május 1-e, a fenyőfa ünnepe alkalmából szervezik meg e műsorokat a gyerekek.

Első osztályban kedves ünnepség - a *búcsú az ábécétől*. December 15-ig meg kell az 1. osztályosoknak tanulni írni, olvasni. (Egy héttel csúszhat az időpont, december 22-ig.) Ezt a programot zárja a „búcsú az ábécétől” műsor, hisz az ábécés könyvet majd az olvasókönyv követi.

- *Esti programok*: ilyeneket csak a felsőbb osztályokban rendeznek.

a) A program hivatalos részből áll (évfordulóra emlékezés, erkölcsi témájú előadás, pályaválasztási, zenei, irodalmi előadás).

b) Öntevékeny művészeti együttesek műsora, vagy tréfás vetélkedő, vagy filmbemutató az estély befejező része.

- *Találkozók*: a 10. osztályosok rendezik, meghívják a végzeteket. Minden évben ugyanabban a hónapban, szombati napon tartják a találkozókat, melyen minden volt végzett részt vesz, különösen az utóbbi években végzetek jönnek el nagy számban.

- Jubileumi találkozók: az iskola jubileumához kötődnek. A találkozó időpontját közli a rádió, a sajtó. A találkozó első része mindig: ünnepi rész; a második része mindig: a 10. osztályosok (rendezők) műsora; a harmadik része: tánc.

Esti tagozatos oktatás

Esti tagozaton általában egy évvel többet kell tanulni, mint a nappalin. Itt a 9., 10., 11. osztály elvégzése adja a középfokú általános végzettséget. Az estisek hetente háromszor-négyszer járnak iskolába.

Levelező tagozatos oktatás

A tanulók dolgozatokat, beszámolókat írnak, amelyeket postán küldenek el a tanintézményükbe vagy konzultációs központokba, itt a munkákat kijavítják, és visszaküldik az értékelést a címükre. Kihelyezett konzultációs központok (UKP) segítik a levelezősök felkészülését, ahol a főiskolák, technikumok tanárai előadásokat, konzultációkat tartanak a részükre.

Összegezve

A szovjet iskolarendszer:

1. szervezettebb,
2. munkaközpontúbb, munkára nevelőbb,
3. jobban kidolgozott, tartósabbnak, állóképesebbnek tűnik,
4. vizsgacentrikusabb,
5. gyakorlatiasabb,
6. tágabb lehetőség nyílik a tanulók elismerésére dicsérő okmányok révén,
7. a felvételi vizsga könnyebb startot jelent, mert a képesítővizsgák, előkészítő tagozatok rutint, szűrést jelentenek, ill. az igazán jóknak lehetőséget teremtenek arra, hogy felvételi nélkül, vagy egy tárgyból felvételizzenek, és így bejussanak a kívánt oktatási intézménybe. A tanulók hosszas munkáját, jó tanulását honorálják e megérdemelt kedvezménnyel.
8. Nagyszerű dolog, hogy minden óvodában és iskolában függetlenített ápolónőt és orvost alkalmaznak.

DR. STEINERNÉ MOLNÁR JUDIT

EMLEKÜLÉS A FELSŐFOKÚ TANÍTÓ- ÉS ÓVÓNÓKÉPZÉS 25. ÉVES ÉVFORDULÓJÁN

1984. április 26-án és 27-én Debrecenben került sor a felsőfokú tanító- és óvónóképzés 25. évfordulójának megemlékezésére. A kétnapos emlékülés rendezésében a Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Pedagógusképző Osztálya, a Magyar Tudományos Aka-

démia Neveléstörténeti Albizottsága, a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya, a Magyar Pedagógusok Szakszervezete és a Debreceni Tanítóképző Főiskola vett részt. Az ünnepség első napján a megnyitó események zajlottak le. Az ünnepélyes megnyitón megjelent Kőpeczi Béla művelődési miniszter, Benke Valéria, az MSZMP Politikai Bizottságának tagja, a Társadalmi Szemle szerkesztő bizottságának elnöke, Magyar József, a Hajdú-Bihar megyei pártbizottság titkára, dr. Gyar-

mati Kálmán, a Hajdú-Bihar megyei tanács elnökhelyettese, Pataki Tiborné, a Pedagógusok Szakszervezetének elnökhelyettese.

Az ünnepi beszédet Köpeczi Béla művelődési miniszter tartotta. Mindenekelőtt áttekintette a magyar óvónő- és tanítóképzés fejlődését, kiindulva az I. Ratio Educationistól és eljutva a magyar óvónő- és tanítóképzés jelenlegi helyzetéhez és feladataihoz. Részletesen foglalkozott e két iskolatípus felszabadulás utáni reformjaival, és elemezte az Elnöki Tanács 1958. évi 26. számú rendeletének jelentőségét, amely intézkedett arról, hogy az óvónő- és tanítóképző intézeteket 1959-től felsőfokúvá emeljék. Ez a rendelkezés 11 felsőfokú tanítóképzőt és három felsőfokú óvónőképzőt hozott létre. Beszéde további részében a miniszter azt hangsúlyozta, hogy az óvodai és az általános iskolai oktatást jobban össze kell hangolni a óvakodni attól a veszélytől, hogy az óvodát tegyük rossz értelemben vett iskolává és fordítva. A tanító- és óvónőképzés továbbfejlesztésének éppen ezért legfontosabb feladatául azt jelölte meg, hogy a pedagógusképzésben meg kell teremteni a szükségességet. Az óvodai és az általános iskolai oktatás összehangolása nélkül nem lehet eredményesen elterjeszteni az új módszereket, nem lehet megteremteni a munkához elengedhetetlen pedagógiai légkört és kialakítani a megfelelő gyermekszemléletet. Foglalkozott az oktatás-nevelés feltételeinek megváltozásával, az óvodai ellátás általánossá tevésével, az iskolai zsúfoltság enyhítésével új tantermek építése révén, és azzal a törekvéssel, hogy a párt és a kormány javítani szeretné a pedagógusok anyagi helyzetét, erkölcsi és társadalmi megbecsülését.

Beszédének elmondása után a miniszter ötven pedagógusnak adott át jubileumi emléklapokat.

Az ünnepséget Nyilas Viktor, a Debreceni Tanítóképző Főiskola főigazgatója zárta be, amelyen a Debreceni Tanítóképző Főiskola, valamint a Maróti Kórus adott műsort.

Az első nap eseményeihez tartozott az iskolatörténeti kiállítás, a művészeti, oktatástechnikai, könyvtári és bábkiállítás megnyitása is. Este ősbemutató keretében került sor Csenki Imre-Vargha Balázs: A tücsök és a hangyák című gyermekopera előadására a Tanítóképző Főiskola hallgatói és a gyakorlóiskola tanulói részvételével.

Április 27-én tudományos felolvasó ülésen vettek részt az ünneplők. Mindenekelőtt Kőte Sándor egyetemi tanár, a neveléstudományok doktora és Szövényi Zsolt, a Művelődési Minisztérium osztályvezetője adták át az évfordulóra meghirdetett pályázat nyerteseinek a díjakat. A tudományos felolvasó ülésen 14 előadás hangzott el. Ezek az előadások széleskörűen fogták át a tanító- és óvónőképzés pedagógiai problémáit. Több előadó foglalkozott a tanítóképzés történetének egészével, illetve

egyes részproblémáival, különösen 1959 óta. Kiemelt téma volt a tanító- és óvónőképzés tantervi problémáinak elemzése. Az előadások között szerepelt még pl.: A FEB szerepe az óvónőképzésben; a népművelőképzés a tanítóképzésben; az orosz szakkollégium története a felsőfokú tanítóképzésben; pályakezdő tanítók új lakótelepi iskolában; az úttörővezetői tevékenységre való felkészítés a tanítóképző főiskolán; felkészülés és felkészítés az értelmiségi szerep vállalására; törekvések a szocialista országok tanítóképzésének megújítására; a sárospataki és kecskeméti képzés történeti elemzése. A tudományos felolvasó ülést Kődobócz József főiskolai tanár összegezése és értékelése zárta be.

Dr. BERECKZI SÁNDOR

„PEDAGÓGUSI” ETIKA VAGY NEVELÉSETIKA?

A „pedagógus társadalom” mindennapi munkája során, valamint a népszerűsítő pedagógiai irodalomban, sőt egy-két helyen az etikai szakirodalomban is egyre gyakrabban találkozunk az alábbi kifejezésekkel: „tanár-etika”, „pedagógusi” etika, „pedagógusi” erkölcs, „foglalkozási” erkölcs stb. Közös e kifejezésekben, fogalmakban az, hogy nem tagadják az általános erkölcsi érték- és normarendszer pedagógusokra és tanítványokra ható érvényszerűsét, de ugyanakkor a nevelő-oktató munka feltételezett erkölcsi sajátosságaira akarnak utalni. Az elnevezések sokfélesége a feltételezett erkölcsi sajátosságok kidolgozatlanágát, eltérő értelmezését mutatják.

Megfigyelhető az, hogy a nevelési-oktatási folyamat erkölcsi sajátosságaira utaló kifejezések egyik része ezeket erkölcsiként, másik része etikaként értelmezi, de az is, hogy a sajátosságokat leszűkítik a tanár tevékenységére („pedagógusi” etika), vagy egy-egy foglalkozásra („foglalkozási” erkölcs). Olyan kísérletek is találhatók, hogy a pedagógiától közelitene az erkölcshez (a „nevelés” erkölcsé, „pedagógiai” etika, „pedagógia” etikája), illetve az erkölcs oldaláról a pedagógiához, a neveléshez (az etika pedagógiája, etikai pedagógia, erkölcsi nevelés). Mindkettő a pedagógusok és az etikusok körében egyaránt megfigyelhetők.

Az elnevezések sokfélesége mögött meghúzódó eltérő tartalom és terjedelem néhány, ma már az etikai irodalomban sokak által axiómának tartott tétel felelevenítését teszi szükségessé. Ezek közül egyik az erkölcs és az etika viszonya. Etikátörténeti tény, hogy az erkölcs a valóságban létező, köztudatban élő norma- és értékrendszert, magatartást, a megvalósult és megvalósuló, vagyis a gyakorolt erkölcsöt, az etika pedig az erkölccsel foglalkozó elméletet mint filozófiai jellegű társadalmi szaktudományt jelöl. Etikátörténeti tény az is, hogy az erkölcs és az etika egymástól elválaszthatatlan. Vagy

úgy alakul ki az etika, hogy a gyakorolt erkölcsöt elemzi, vagy úgy jön létre a gyakorolt erkölcs, hogy azt előre – írott erkölcs formájában – az etika kidolgozza. Mindez azt jelenti, hogy a „pedagógus” etika, illetve a „pedagógusi” erkölcs (és nem a pedagógus erkölce) egymást feltételezik.

De közelítsük meg a problémát az etika struktúrájának oldaláról. Az etikát filozófiai jellegű társadalmi szaktudománynak neveztük. Ezért az etikák jellegük szerint a nagy filozófiai irányzatok alapján polarizálódnak. Ilyen értelemben beszélünk a marxista etikáról is. A marxista etika – többek között – egyrészt az általános etikai elméletből tevődik össze, amely „mi az erkölcs?” kérdést válaszolja meg, másrészt a szocialista-kommunista erkölcs elméletéből tevődik össze, amely „mi az erkölcsös a szocialista-kommunista társadalomban?” kérdést válaszolja meg, de a marxista etikán belül megtaláljuk a szaktetikát is, amelyek egy-egy csoport sajátos erkölcsi kérdéseivel foglalkoznak. Ebben az értelemben a „pedagógusi” etikának, mint szaktetikának van létjogosultsága a marxista etikán belül.

Továbbá úgy ítéljük meg, hogy a nevelő-oktató munkának is megvannak azok a sajátos erkölcsi vonásai, amelyek a társadalomban gyakorolt osztály-, rétegerkölcstől az általános vonások egyezésén túl eltérővé teszik. Ha mindez igaz, ebben az értelemben van létjogosultsága „pedagógusi” erkölcsről mint „foglalkozási” erkölcsről beszélni. Természetesen nem külön erkölcsről van szó, hanem az erkölcs sajátos érvényesüléséről az oktatási-nevelési folyamatban. Azaz a pedagógusnak és a tanítványnak megvan a maga erkölcsisége, amely mindkettő magatartását, mint emberét szabályozza. De az egymáshoz való viszonyukban jelentkező sajátosságokat (ellentmondásokat) sajátosan kell szabályozni.

A „pedagógusi” erkölcsöt a „foglalkozási” erkölcs körébe soroltuk. Ide tartozik rajta kívül még pl. az orvos-erkölcs, a kereskedelmi erkölcs, bizonyos értelemben a közlekedési morál stb. A „pedagógusi” etikát pedig a marxista etikán belül szaktetikának tartottuk. Ilyen szaktetika még pl. az orvosi etika, szolgáltatási etika, sportetika stb.

A „pedagógusi” erkölcs foglalkozási erkölcs, s mint ilyen, része a munkaerkölcsnek, a munkaerkölcs pedig a szocialista-kommunista erkölcsnek. A szocialista-kommunista erkölcs, amikor megvalósul, a társadalmi élet és az egyes ember számára is három területen: a munka, a közélet és a magánélet területein realizálódik. A szocialista-kommunista erkölcs norma- és értékrendszerében vannak olyan erkölcsi normák és értékek, amelyek az emberi kapcsolatok mindhárom fenti területét szabályozzák, de olyanok is, amelyek csak egy-egy területre vonatkoznak.

A munkaerkölcs azokat a normákat és értékeket öleli fel, amelyek az embernek a mun-

kához, munkavégzése során egymáshoz, valamint a munka eredményéhez való viszonyukat szabályozzák. Ezek az erkölcsi normák és értékek tovább konkretizálódnak – azaz már nem az általános alany nevében fogalmazódnak meg, hanem az adott hivatást gyakorlók nevében – az egyes foglalkozási erkölcsökben, így a „pedagógusi” erkölcsben is.

Amíg a foglalkozási erkölcsök a munkaerkölcs normáit és értékeit konkretizálják, azok sajátos érvényesülését is tartalmazzák, addig a szaktetikák – a „pedagógusi” etika is –, azt vizsgálják, hogy miért érvényesülnek az adott területen az általános normák és értékek sajátosan.

Ha megfigyeljük a fentebb felsorolt „foglalkozási” erkölcsöket és szaktetikákat, olyan közös vonásokat találhatunk közöttük, amelyek magyarázzák, hogy miért nincs minden foglalkozásnak „erkölce”, illetve miért nincs annyi szaktetika, ahány tevékenységi mód, fajta van. A társadalmi munkamegosztás következtében létrejöttek és intézményesedtek olyan emberi foglalkozások, hivatások, amelyekben az egyik ember tevékenysége a másik emberre irányul. Pl. az orvos és a beteg, a pedagógus és a tanítvány, az eladó és a vevő, az ügyész és a vádlott stb. kapcsolatok. Ezek az emberi kapcsolatok az anyagi javakat előállító intézmények emberi kapcsolataira nem jellemző sajátosságokkal, vagyis nem általános, csak egyes csoportokra jellemző sajátosságokkal is rendelkeznek. Az ilyen típusú emberi kapcsolatok erkölcsi szabályozása a „foglalkozási” erkölcsök tartalma.

E kapcsolatok közös vonása tehát, hogy az egyik ember tevékenysége a másik emberre irányul, hogy egyik fél e kapcsolatban a tevékenység alanya, a másik a tevékenység tárgya. Úgy jön létre általában az ilyen típusú emberi kapcsolat, hogy az egyik embernek szüksége van arra a szaktudásra, amellyel a másik rendelkezik. Ezért ebben az emberi viszonyban a két ember közül az egyik – az esetek többségében – kapcsolatot meghatározó tényező. Erre a viszonyra is jellemző, hogy két ember kölcsönös kapcsolatáról van szó, de a kölcsönhatásban egyik domináns elem. Az ilyen típusú ember-ember kapcsolat sajátos morális tartalmára utal a „hálapénz”, a „borraváló”, az „ajándékozás” stb. Tovább színezheti ezt a fajta ember-ember kapcsolatot, hogy elvileg mindkét fél azonos, vagy más-más általános erkölcsi norma- és értékrendszer hordozója lehet.

A felsorolt sajátosságok azt mutatják, hogy az ilyen fajta ember-ember kapcsolat közös lényege, hogy itt a kapcsolat tartalma (szaktudás) szempontjából nem egyenlők között alakul ki viszony. Ez pedig magában hordozza az egyenlők és nem egyenlők harmóniájának és diszharmóniájának váltakozását, mint e kapcsolat fő jellemzőjét. Ez az a prizma, amelyen az erkölcsi normák érvényesülése megtörik,

vagyis ez adja meg az érvényesülés sajátosságait. A foglalkozási erkölcsök e közös sajátossága megadja a szaktetikák közös vonását is, azt, hogy kutatási területük az egyenlők és nem egyenlők viszonyában érvényesülő harmónia és diszharmonia változásának hatása az erkölcsi normák érvényesülésére.

Amint látjuk tehát, nem az egyik vagy a másik fél szerepét vizsgálják a szaktetikák ebben a kapcsolatban, hanem kölcsönhatásukban, törekvéseikben levő találkozások és ütközések erkölcsi sajátosságait. Ez pedig megkérdőjelezi a „pedagógusi” erkölcs, „pedagógusi” etika, mint elnevezések helyességét, hiszen a pedagógus és a tanítvány, a felnőtt és a gyermek kölcsönhatásából, kölcsönös kapcsolatából csak a viszony egyik meghatározóját emeli ki. Mivel a pedagógus és a tanítvány viszonyának lényege a nevelés és maga harmóniájával és diszharmoniajával, jobb elnevezésnek tűnik a „nevelési erkölcs”, „nevelési viszonyok erkölce”, illetve „nevelésetika”, „nevelési viszonyok etikája” megjelölés. Ezzel már a későbbiekben kifejtettek elébe is vágunk, mert ez az elnevezési javaslat a pedagógus és a tanítvány viszonya sajátosságainak egyik konklúziója.

A pedagógus és a tanítvány viszonyára is jellemző mindaz, amit a „foglalkozási” erkölcsök közös sajátosságaiként kimondunk, hogy az egyenlők és a nem egyenlők harmonikus és diszharmonikus viszonya; de ettől eltérő vonásai is vannak, mert másként jelentkezik az erkölcsi értékrend. A sajátosságokat röviden – fontossági sorrend nélkül – az alábbiakban lehetne összefoglalni.

1. A pedagógus és a tanítvány viszonyának célszerűsége a nevelés. Ezért jött létre a kapcsolat, ezért van, s csak addig létezik, amíg nevelés van. A nevelés a szülő és a gyermek, a felnőtt és a gyermek, fiatal viszonyában is megtalálható, ez adja a nevelés ösztársadalmi jellegét, de ezekben a kapcsolatokban a nevelés a viszony egyik oldala csupán. A nevelés a pedagógus és a tanítvány viszonyának egész keretét, terjedelmét meghatározza, tartalmát kitölti. (A nevelésnek alárendeljük az oktatást mint egyik sajátos területét.)

2. A pedagógus és a tanítvány viszonyának lényege, a nevelés alapvető ellentmondást foglal magában. A ma tanítványát, a mai eszközökkel és módszerekkel, a ma pedagógusának a jövő embertípusává kell nevelni. Ez a forrása a „van” és a „kell”, a valóság és az eszmény viszonyának, de ez a következőkben a nevelés harmóniájának és feszültségeinek is.

3. A pedagógus és a tanítvány viszonyában a nevelés egyszerre társadalmi és egyéni szükségleteket elégít ki. A kapcsolatot az állam, a szülő és a tanítvány kezdeményezheti. Általános iskolás korban a kapcsolat kezdeményezője az állam a szülők beleegyezésével, középiskolás korban már főleg a szülő, egyetemista korban pedig elsősorban a tanítvány. A diáknak is megvan a szükséglete a felnőtté vá-

lásra, de ez az általános iskolába belépés idejére még nem tudatosodik benne, sokszor még szülőknél sem, pl. cigánycsaládoknál. Ezért népgazdasági érdekből az általános iskola elvégzését az állam írja elő. A középiskolában már nagyobb a tanítvány kapcsolatteremtő szerepe, de meghatározó a szülőknek a gyermek jövőjével kapcsolatos elkötelezése. A pedagógus és a tanítvány közötti kapcsolat megteremtésében legnagyobb szerepe a tanítványnak az egyetemista-főiskolás korban van, hiszen elég gyakran szülői akarat ellenére történik a továbbtanulás. Ennek ellenére itt sem hanyagolható el a szülői hatás. A fentiek miatt a pedagógus és a tanítvány viszonyban a társadalmi és egyéni érdek harmonizál vagy ütközik. A pedagógus feladata e kettő egyeztetése.

4. A pedagógus és a tanítvány viszonya az egyenlők és a nem egyenlők viszonya. Mint egyenlők viszonya azt jelenti, hogy tisztelik egymás emberi méltóságát. A pedagógus nem él vissza helyzetével, csak azt az udvariságot, tiszteletet, tapintatot várja el, amit ő is ad. Egyenlők viszonya abban az értelemben is, hogy mindkettő ember, kapcsolatuk a kölcsönös bizalom nélkül lehetetlen, hogy társak a nevelésben, nem pedig egymásnak vagy egymás munkájának eszközei. Egyenlők viszonya az egymásért érzett felelősségben is. Ugyanakkor a pedagógus és a tanítvány viszonya a nem egyenlők viszonya is abban az értelemben, hogy a pedagógus felnőtt, kialakult személyiség, a tanítvány pedig kialakulóban levő személyiség. A pedagógus elvileg a társadalom által kívánatos szocialista erkölcs hordozója, megtestesítője, a tanítvány pedig a család közvetítésű heterogén rétegerkölcse. Ebben benne van az erkölcsi homogenitás és heterogenitás (sokféleség) feszültsége. A kialakult erkölcsiségű pedagógus és a kialakulóban levő erkölcsiségű tanítvány kölcsönhatásában megy végbe a pedagógus erkölcskövetítő szerepe úgy, hogy ezt a nevelést ő irányítja. Ez adja meg felelősségét, amely más foglalkozási csoportokhoz viszonyítva részben mélyebb, sokrétűbb, de megosztott felelősség. A pedagógus és a tanítvány viszonyának tartalmát – a nevelést – azért a pedagógus irányítja, mert hatalma van, rendelkezik a szaktudás nevelő hatalmával, mert tudja, hogy mikor kell élnie a jutalmazó és büntető, rendeletekből és személyes érdekeiből fakadó hatalmával.

5. A pedagógus és a tanítvány viszonyának célszerűségéből következik, hogy ez a viszony totális viszony. Ebben a kapcsolatban mindkét fél az egész személyiséggel részt vesz. Ezért jelenhet meg ebben a kapcsolatban a pedagógus példaként, magatartásmintaként, emberi mintaként, akihez a tanítvány hasonlóvá kíván válni, vagy éppen olyan nem akar lenni. A pedagógus példakép mivolta, mint egy erkölcsi érték- és normarendszer megismeréséhez ebben a kapcsolatban tiszteletben és tekintélyben fejeződik ki. Ennek a tekintélynek ép-

pen az a sajátossága, hogy benne a tekintély fajtái (politikai, erkölcsi, szakmai, szellemi stb.) szinterizálódnak, egységes emberi tekintélyként jelennek meg. Így készret követésre. Ennek a tekintélynek szimbólumai nincsenek, csak súlya van. Ezt a pedagógus munkája, munkájának minősége, hatékonysága, személyiségének értékei adják meg. Különössége abban van, hogy megszerezheti az, aki nem pályázik rá, s kergetheti az, aki élete célját elérésében látja.

6. A pedagógus és a tanítvány viszonyának jellemzője az erkölcsi totalitás közvetítése és az elsajátítás aktivitása is. Amíg pl. az orvos és a beteg viszonyában az élet, az egészség a legfőbb értékek, addig a pedagógus és a tanítvány viszonyában nem egy kiemelt érték körül csoportosul a norma- és értékrendszer, hanem e viszony erkölcsi tartalma egy egész érték- és normarendszer, a társadalom által elfogadott, kívánatosnak tartott erkölcsi érték- és normarendszer. Ez a sajátosság a kapcsolat totális, rendszeres, tartós, folyamatos jellegéből következik. Ezért ebben a kapcsolatban a pedagógus mindig úgy jelenik meg, mint egy erkölcsi érték- és normarendszer hordozója. A kapcsolat meghatározó szerepét is úgy játsza, hogy a tanítvány is mind aktívabb részese legyen a nevelési folyamatnak. A tanítvány aktivitásának mértéke és tartalma fejlettségének függvénye.

7. A pedagógus és a tanítvány viszonyának jellemzője a tartósság, a rendszeresség, a hosszú életű kapcsolat. Ez a rendszeresség és a hosszú időtartam a kapcsolatban résztvevők személyiségének alakulása szempontjából fontos. A kapcsolat rendszeressége és hosszan tartó ideje megadja mindkét fél kölcsönös változásának, különösen a tanítványok változásának formai feltételeit, a személyiség egészének formálását.

8. A pedagógus és a tanítvány viszonyát a „háttérkapcsolatok” másodlagosan determinálják. Háttérkapcsolatoknak nevezzük a tanár-szülő, a tanár-tanár, a tanár-iskolavezetés, iskola-szélesebb társadalmi környezet stb. kapcsolatokat. Ezek általában nem meghatározóan, de mindig módosítóan hatnak a pedagógus és a

tanítvány viszonyára, e viszony tartalmára, a nevelésre. Ezért mi a pedagógus és a tanítvány viszonyát – többek között – egy sajátos funkcionális viszonyrendszer középpontjaként fogjuk fel, amelyet a háttér emberi kapcsolatok egész rendszere vesz körül. Az a tény, hogy a pedagógus és a tanítvány kapcsolata egy funkcionális emberi kapcsolatrendszer középpontjában helyezkedik el, megadja annak lehetőségét, hogy a pedagógus folyamatos és tartós kapcsolatban legyen a társadalom minden rétegével; munkája, élete a közérdeklődés tárgya legyen, amire az egész társadalom érzékenyen reagál. Amíg az orvost, bírót, politikust élete munkájáért a közvélemény csodálja vagy elítéli, addig a pedagógus élete és munkája mindig modellt a szülők és a tanítványok számára. Ezért nemcsak tanítványa személyiségének fejlődésére hat, de a szülőkére is, közvetve pedig az egész felnőtt társadalom fejlődésére.

Vázlatosan áttekintve a pedagógus és a tanítvány viszonyának a téma szempontjából legfontosabbnak tartott specifikumait úgy ítéltük meg, hogy a nevelési viszonyok erkölcsé, a nevelési viszonyok etikája, lényege is csak a pedagógus és a tanítvány viszonyában, e viszony kölcsönhatásos jellegében ragadható meg. Az ilyen megközelítés jelölésére használjuk az előbbi kifejezéseket. Ezzel álláspontunkat meg kívánjuk különböztetni a „tanáretika”, „pedagógus-etika”, de részben a „pedagógiai” etika kifejezések mögött levő tartalmi és módszertani álláspontoktól. Úgy tűnik, hogy ez a megközelítési mód alkalmasnak látszik arra is, hogy a nevelési viszonyok etikáját megkülönböztessük a szélesebb értelemben vett erkölcspedagógiától (a társadalom erkölcsi nevelésének elveitől, módszereitől és gyakorlatától), az erkölcspropagandától, mind pedig a szűkebb értelemben vett iskolai erkölcsi neveléstől. Ezzel már arra is válaszoltunk, hogy sem az erkölcsről a pedagógiához, sem a pedagógiától az erkölcshez való közelítés mint kutatási módszer, kiindulópont nem fogadható el, mert egyoldalú, a kettő szintézise a kívánatos és célszerű.

DR. NAGY ANTAL

Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1985. évi előfizetési díjat (100.- Ft) a mellékelt csekken befizetni szíveskedjék.

Egyben kérjük, hogy az esetleges fizetési hátralékát is mielőbb szíveskedjék rendezni, és a befizetési lap hátoldalán az összeg rendeltetését feltüntetni.

(Számlasszámunk: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-
lájára.)

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

- Elméleti és gyakorlati útmutató -

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Sol-tész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai - az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig - arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

A Szerkesztőség felhívása

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a jövőben irányítószámok lakcímközlőn és beosztásukon kívül a személyi számukat is írják meg, mert enélkül a honorárium nem fizethető ki. Ez a már nálunk levő tanulmányok szerzőire is vonatkozik, ezért postafordultával ők is szíveskedjenek felhívásunknak eleget tenni.